

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MAD´ANA DESIRÉE RIBEIRO DE CASTRO

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFG –
CAMPUS GOIÂNIA: CONTRADIÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS

GOIÂNIA
2011

MAD'ANA DESIRÉE RIBEIRO DE CASTRO

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFG
CAMPUS GOIÂNIA: CONTRADIÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

Orientadora: Prof^a Dr.^a Maria Margarida Machado

GOIÂNIA
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG

Vamos festejar a inveja
A intolerância e a incompreensão
Vamos festejar a violência
E esquecer a nossa gente
Que trabalhou honestamente a vida
inteira
E agora não tem direito a nada
Vamos celebrar a aberração
De toda a nossa falta de bom senso
Nosso descaso por educação
Vamos celebrar o horror
De tudo isso. Com festa, velório e caixão
Está tudo morto e enterrado agora
Já que também podemos celebrar
A estupidez de quem cantou esta canção.

Venha, meu coração está com pressa
Quando a esperança está dispersa
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão

Renato Russo

Ao Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos, espaço coletivo que tem se constituído como referência e apoio na construção do PROEJA no IFG.

Aos sujeitos jovens e adultos trabalhadores do PROEJA, cuja trajetória nos impõe revelar a verdade da sociedade brasileira e nos indica que, como diz o poeta, “chega de maldade e ilusão”.

Aos meus pais, Antônio e Irene (*in memoriam*), que sempre estavam com um livro ou um lápis na mão. Ler e escrever... conhecer o mundo, esta é a doce lembrança.

AGRADECIMENTOS

É impossível ser feliz sozinho...
Tom Jobim

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFG, pela seriedade e afetividade com que tem conduzido a formação de muitos.

À professora Margarida, por ter me ajudado na construção desta pesquisa, por me acalmar em momentos de aflição e por sempre dizer que “tudo vai dar certo”. Espero que esta parceria continue, afinal, muitas lutas ainda estão por vir. Ela é uma daquelas pessoas imprescindíveis, como disse Brecht.

Aos professores do PPGE, José Adelson, Anita Rezende, Ângela Mascarenhas e Marília Gouvêa, que muito me ensinaram nesta caminhada.

Aos funcionários do PPGE, pelo apoio e prontidão.

Aos colegas da pesquisa PROEJA-Capes/Setec: Sérgio, Luciana, Cíntia, Camila, Lênin, Ariadiny, Geovana, Maria Emília e a todos os que, ainda bem, estão chegando.

Aos colegas do Fórum Goiano de EJA, pelo acolhimento e carinho com que me receberam. Estou voltando para casa...

Aos professores Domingos Filho e Luiz Dourado, pelas contribuições na qualificação deste trabalho. Os desafios foram postos... espero não ter desafinado tanto.

À professora Miriam Fábila e ao professor Gaudêncio Frigotto, por terem aceitado participar da banca de defesa e generosamente lerem o trabalho. São contribuições valiosas.

Ao colega e amigo Walmir Barbosa, pelas boas e longas conversas sobre economia política, política econômica e história econômica. Seu apoio, paciência e prontidão me possibilitaram dialogar com uma área do conhecimento que me era pouco familiar.

À Gilda Guimarães e Jacqueline Vitorette, colegas e amigas, com as quais tenho aprendido muito sobre as coisas da educação profissional e tecnológica e sobre as coisas da vida. Do lado delas, a ação política sempre fica menos árdua.

À Kênia Bueno e Adolfo Mendes, professores do PROEJA do Campus Goiânia, que ajudaram a construir o projeto do curso e que continuam concretizando um sonho que sonhamos juntos, a minha admiração.

Aos colegas e amigos David Maciel, Paulo Francinete, Karla Emmanuella, Rogério Mauro, Shirley-Mar, Cláudio Maia e Domício Moreira que me ajudaram com materiais importantes para pesquisa e com boas conversas sobre o trabalho.

À Ana Cláudia Beze, Ana Maria Ferreira e Maria Dulce Machado, educadoras e amigas que compartilharam momentos de tristeza e de felicidade neste caminhar, e que se constituíram em referência para continuar na estrada.

À Gladys Vieira e Cicílio Moraes, humanamente profissionais, pelo apoio e ajuda necessários em tempos difíceis, que se tornaram tempos de aprendizagem e conhecimento sobre os meus limites e possibilidades.

À Cândida Duarte e Vera Correa por cuidar de mim e de meus filhos neste longo período de trabalho.

À Maria Inês Barbosa, por estar por perto e me acolher.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, muitos, ainda bem, que me lembram que é possível construir gerações melhores.

Aos meus irmãos e irmãs, Valderéz, Benjamim, Benedito, Antônio Carlos e Maria da Conceição, pelo apoio em todas as horas e de todos os jeitos, com os quais sei que posso contar sempre.

À minha irmã e madrinha Emerenciana, referência como pessoa e como cidadã, cuja dignidade sempre a fez se indignar com a injustiça social.

Por fim, àqueles que cotidianamente têm ajudado a dar tom às afinações e desafinações do meu humor nestes longos anos de trabalho: Tião Cláudio, Maria Irene e Cláudio José. A eles, o meu amor incondicional.

A vida é a arte do encontro, embora haja
tantos desencontros pela vida.
Vinícius de Moraes

CASTRO, Mad´Ana Desirée Ribeiro de. *O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

RESUMO

O presente trabalho vincula-se à linha de pesquisa intitulada “Estado, Políticas e História da Educação” do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. É um estudo de caso sobre o processo de implantação e implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no período de 2006 a 2010, no atual Instituto Federal de Goiás, Campus Goiânia. Este trabalho teve como ponto partida, de um lado, a identificação dos aspectos estruturantes do Estado e da educação brasileira e da conjuntura econômica e política que contextualizaram os rumos das políticas educacionais no momento de instituição do referido Programa; de outro, a compreensão de que as instituições educacionais são partes constitutivas e também constituintes desta estrutura e conjuntura. Buscaram-se as contribuições de Karl Marx, Antônio Gramsci, Florestan Fernandes, Otávio Ianni, Francisco de Oliveira, Luiz Filgueiras, Reinaldo Gonçalves, David Maciel, Otaíza Romanelli, José Willington Germano, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Acácia Kuenzer, Domingos Leite Lima Filho, Dante Moura, Jaqueline Moll, Gilda Guimarães, Sônia Rummert, Jane Paiva, Maria Margarida Machado, Miguel Arroyo, Luiz Fernandes Dourado, Vitor Paro, Erasto Mendonça, dentre outros. Para a realização da pesquisa, de cunho qualitativo, recorreu-se aos documentos relativos à política educacional e aos procedimentos de montagem do PROEJA no Campus Goiânia, à aplicação de questionários junto aos alunos e professores, à realização de entrevistas com gestores que de alguma forma estiveram envolvidos com a implantação e implementação do PROEJA no Campus Goiânia, à análise dos depoimentos dados por alunos professores e gestores durante o Encontro Diálogos Proeja realizado no Campus Goiânia, em agosto de 2010, e também às dissertações vinculadas aos grupos de pesquisas que fazem parte do edital PROEJA-Capes/Setec. As conclusões mostram as contradições no processo de implantação e implementação do Programa, constituindo assim seus limites e, também, as possibilidades que as perspectivas no Campus Goiânia apontam.

Palavras-chaves: Estado, Políticas Educacionais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Cultura Institucional.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. *The implantation and implementation process of the National Program for Integration of Professional/Vocational Education with Basic Education in the Modality of Education of Youths and Adults (PROEJA) at the Federal Institute for Education, Science and Technology of Goiás (IFG), Goiânia Campus: contradictions, limits and perspectives*. Thesis (Post-Graduation Program in Education) – Faculty of Education, Federal University of Goiás. Goiânia, 2011.

ABSTRACT

This work is linked to the line of research entitled “State, Policies and History Education” of the Post-Graduation Program in Education of the Faculty Education of the Federal University of Goiás. It is a case study on the implantation and implementation process of the National Program for Integration of Professional/Vocational Education with Basic Education in the Modality of Education of Youths and Adults (PROEJA), from 2006 to 2010, at current Federal Institute of Goiás, Goiânia Campus. This work had as starting point: on one hand, the identification of the structural aspects of the State, of the Brazilian education and of the economic and political conjuncture which contextualized the direction of educational policies at the time of launch of that program and, on the other, the understanding that educational institutions are also constitutive and constituent parts of this structure and conjuncture. Contributions of Karl Marx, Antonio Gramsci, Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Francisco de Oliveira, Luiz Filgueiras, Reinaldo Gonçalves, David Maciel, Otaiza Romanelli, José Willington Germano, Gaudencio Frigotto, Maria Ciavatta, Acácia Kuenzer, Domingos Leite Lima Filho, Dante Moura, Jacqueline Moll, Gilda Guimarães, Sonia Rummert, Jane Paiva, Maria Margarida Machado, Miguel Arroyo, Luiz Fernandes Dourado, Vitor Paro, Erasto Mendonca, among others, were sought in this work. In order to carry out the qualitative research, documents relating to educational policy and procedures for the creation of the PROEJA at Goiânia Campus were examined; questionnaires were applied to students and teachers; managers who somehow were involved in the implantation and implementation of the PROEJA at Goiânia Campus were interviewed; statements given by students, teachers and administrators during the meeting named PROEJA Dialogues, held on the Goiânia Campus in August 2010, were analyzed; and the dissertations linked to research groups that are part of the Edict PROEJA-Capes/Setec were also investigated. Findings reveal the contradictions in the process of implantation and implementation of the PROEJA program, thus constituting its limits and also the possibilities that the perspectives signal at Goiânia Campus.

Keywords: State, Education Policies, Youth and Adults Education, Professional/Vocational Education, Institutional Culture.

LISTA DE SIGLAS

ABIH – Associação Brasileira da Indústria de Hotéis
ABIN – Agência Brasileira de Inteligência
ABRASEL – Associação Brasileira de Bares e Restaurantes
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CGT – Central Geral dos Trabalhadores
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONCEFET – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
COPOM – Comitê de Política Monetária
CPF – Cadastros de Pessoas Físicas
CPMF – Contribuição Provisória sobre Movimentação ou Transmissão de Valores e de Créditos e Direitos de Natureza Financeira
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DRU – Desvinculação de Recursos da União
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EP – Educação Profissional
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FDE – Fórum de Dirigentes de Ensino
FEF – Fundo de Estabilização Fiscal
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos do Ministério da Ciência e Tecnologia
FMI – Fundo Monetário Internacional
FSE – Fundo Social de Emergência
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDE – Investimento Direto Estrangeiro
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFG – Instituto Federal de Goiás
II PND – II Plano Nacional de Desenvolvimento
INPC – Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NUPEC – Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências
ONG – Organização Não Governamental
PEA – População Economicamente Ativa
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PIB – Produto Interno Bruto

PIBITI – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Informação
PIR – Plano de Implantação da Reforma
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
PROGRAMA TEC NEP – Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PT – Partido dos Trabalhadores
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMTEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SESI – Serviço Social da Indústria
SETEC – Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SINDHORBS – Sindicato de Hotéis, Restaurantes, Bares e Similares do Estado de Goiás
SNI – Serviço Nacional de Informação
TCU – Tribunal de Contas da União
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
UFG – Universidade Federal de Goiás
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URV – Unidade Real de Valor
USAID – United States Agency for International Development

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Cursos IFG – Campus Goiânia

Sumário

LISTA DE SIGLAS	11
LISTA DE QUADROS	13
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – Estado e educação no Brasil: pressupostos estruturais e conjunturais	30
1.1 A conjuntura brasileira: do colapso do desenvolvimentismo à afirmação do neoliberalismo	29
1.1.1 Crise do modelo econômico desenvolvimentista, liberalização política e neoliberalismo	32
1.1.2 Nuances do neoliberalismo no Brasil: os governos FHC e Lula	42
1.1.3 As lutas sociais em tempos neoliberais	53
1.2 A educação brasileira	56
CAPÍTULO 2 - Lócus, construção e sujeitos do PROEJA	69
2.1 A construção do PROEJA: atores sociais e marcos legais	81
2.1.1 A consolidação jurídico-política do PROEJA e a instituição do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006: posições e contraposições	103
2.2 Os sujeitos do PROEJA	126
CAPÍTULO 3 – A implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia	137
3.1 O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia	150
3.1.1 O PROEJA no Campus Goiânia: as contradições de um processo	152
3.2 Uma nova forma de acesso: o PROEJA no IFG – Campus Goiânia	172
3.3 Dificuldades de assunção do PROEJA: o pouco envolvimento nas atividades formativas e a não expansão de cursos no IFG – Campus Goiânia	177
3.3.2 A não expansão do PROEJA no Campus Goiânia	183
3.4 As perspectivas do PROEJA no IFG – Campus Goiânia	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	204
DOCUMENTOS	215
ANEXOS	222

INTRODUÇÃO

[...] como a gente vive numa sociedade capitalista, em que a realidade a gente não vê, na realidade a gente vive na aparência, na irracionalidade, trazer a educação de jovens e adultos para o Instituto é olhar de frente para o nosso país, e não dar as costas [...]. (Professora do PROEJA no Campus Goiânia).

No dia 23 de julho de 2004, o governo eleito instituiu o Decreto n.º 5.154, revogando o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. As duas legislações expressam importantes concepções acerca da Educação Profissional e Tecnológica em momentos distintos da história do país. O Decreto n.º 2.208, para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como aspecto mais impactante, pôs fim à integração entre a formação geral e a formação profissional, buscando adequar essa modalidade de educação aos pressupostos da produção flexível. O Decreto n.º 5.154, diante de um contexto de crítica ao Decreto n.º 2.208 e da proposição de novos rumos para o desenvolvimento econômico e social do país, restabelece a possibilidade da oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio. Também indica que preferencialmente os cursos de educação profissional deverão se articular com a educação de jovens e adultos, com vistas à qualificação desses sujeitos para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores.

De acordo com essas novas orientações, o governo federal instituiu a Portaria n.º 2.080, de 13 de junho de 2005, e depois, revogando-a, o Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005. Essas legislações trouxeram para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica um novo desafio. Por elas, as instituições incumbir-se-iam também da oferta de cursos destinados ao público da educação de jovens e adultos.

Esse público, até então pouco presente na Rede Federal, uma vez que a sua consolidação se encaminhou para o atendimento dos chamados cursos “regulares”, acabaram se destinando fundamentalmente à classe média, em função da qualidade da formação ofertada, combinada com processos seletivos cuja forma e conteúdo estavam mais próximos dos alunos que não tiveram trajetórias escolares interrompidas. Trata-se de situação que se repetiu mesmo durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando, no dizer de Lima Filho (2003), houve um processo de “desescolarização” da Rede Federal, dados os impactos trazidos pela reforma da educação profissional.

A entrada desse público em uma instituição não mais destinada aos “pobres e desvalidados da sorte”, embora pública e gratuita, produziu uma realidade instigante e potencialmente rica no fomento de contradições não somente no âmbito da instituição, como também no questionamento da natureza do Estado e da Educação construída no Brasil. Diz-se, portanto, que, apesar dos limites do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ele se constituiu e se constitui, na Rede Federal, em aspecto provocador de tensões em relação a uma cultura institucional hegemônica que ainda não se identifica com a Educação de Jovens e Adultos.

Em junho de 2005,¹ a autora deste estudo ocupava o cargo de coordenadora da área de Turismo e Hospitalidade² e, a partir de julho de 2005, o de gerente educacional de planejamento de desenvolvimento curricular. Na primeira condição, colocou para a Coordenação a possibilidade de criação de um curso técnico por meio do então Programa lançado. Segundo sua avaliação, aquele seria um bom momento de expansão da área de Turismo e Hospitalidade que, até então, existia somente no ensino superior. Além disso, seria a possibilidade de retomar o ensino técnico integrado na Instituição, uma vez que nenhuma Coordenação da área profissional havia manifestado o interesse em ofertá-lo, dando assim materialidade ao Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004. A proposição foi, portanto, de combinar a retomada do técnico integrado com a assunção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Depois da realização de alguns debates entre professores da Coordenação e do apoio político e financeiro da Setec, definiu-se pela formatação de um projeto de curso técnico integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, vinculado ao PROEJA.

Na segunda condição, ou seja, como gerente educacional de planejamento e desenvolvimento curricular, esta autora levou às demais Coordenações a proposta do PROEJA. Para tanto, realizou várias reuniões com as Coordenações, ao mesmo tempo

¹ Em 2005, momento de discussão sobre a implantação do PROEJA, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) denominava-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO). Assim, em 29 dezembro de 2008, por meio da Lei nº. 11.892, o Cefet-GO transformou-se em IFG.

² Assumiu a Coordenação da Área de Turismo e Hospitalidade em 2001, após intensa luta para transformar os seus cursos – Gestão Turística e Gestão Hoteleira – em graduação pública e gratuita, uma vez que foram inicialmente ofertados por meio da cobrança de mensalidade via Caixa Escolar. Finalmente, com a indicação feita pelo MEC de que cursos de graduação em instituições públicas deveriam ser gratuitos, coube a esta pesquisadora a incumbência de reestruturar a Área. Essa tarefa se estendeu de 2001 a 2005, quando foi estabelecida a entrada semestral de uma turma para cada curso, feita a estruturação de laboratórios necessários aos cursos – laboratório de evento e gastronômico –, reconhecidos os cursos, implantado o curso técnico integrado em Serviços de Alimentação (hoje Cozinha) e outros.

em que participou, com outros professores, das primeiras ações formativas relacionadas ao Programa. Durante algum tempo, o trabalho em relação ao PROEJA foi de elaboração do projeto do curso na área de Turismo e Hospitalidade e de tentativa de convencimento de outras áreas a aderirem ao Programa. Nesse momento, a pesquisadora começou também a atuar no Fórum Goiano de EJA, espaço coletivo que se tornou importante no apoio acadêmico e político das ações em torno da assunção do PROEJA no Campus Goiânia.

Em 2006, com o lançamento do Edital nº. 03/2006 publicado pela Capes e destinado a viabilizar pesquisas e ações relativas ao PROEJA, induzida por pessoas favoráveis à assunção do Programa, a Instituição vinculou-se à Universidade Federal de Goiás (Faculdade de Educação), à Pontifícia Universidade Católica de Goiás e à Universidade de Brasília para a elaboração de um projeto de pesquisa e ações, que veio a ser aprovado pelo Edital PROEJA- Capes/Setec.

Naquele momento, a referida pesquisadora vislumbrava a possibilidade de cursar o doutorado, por meio do grupo de pesquisa constituído, que buscava compreender por que, apesar de todo trabalho realizado pela Gerência Educacional de Planejamento e Desenvolvimento Curricular e por um grupo de pessoas – professores – envolvido com o Programa, não houve, na Instituição, uma adesão significativa a ele. Como o momento era de iniciar e construir condições de assunção do Programa, estabeleceu-se como objeto de estudo a análise do processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus de Goiânia.

Assim, houve o interesse pelo estudo do momento da introdução (implantação) do PROEJA na Instituição, que se deu por meio de reuniões de esclarecimento sobre o Programa e de detecção das possibilidades de sua assunção. Considerou-se esse momento significativo para o entendimento das primeiras reações da comunidade em relação à Educação de Jovens e Adultos. Tratava-se de momento de construção das ações que buscaram efetivar, pôr em prática (implementar), a sua assunção. Momento esse que foi revelando as contradições, os limites e as perspectivas do Programa no Campus Goiânia.

Como objetivo geral da pesquisa, sua autora procurou compreender de que maneira esse processo foi criando possibilidades e/ou entraves para assunção do Programa. O pressuposto é de que tais possibilidades e/ou entraves são parte constitutivas e constituintes de uma estrutura societal pautada nas relações de dependência com o sistema capitalista central, de uma trajetória histórica, articulada a

essas relações, que estruturou os fundamentos da educação brasileira e da educação profissional e tecnológica da Rede Federal e de uma cultura institucional daí configurada. Diz-se, então, que “estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural e etc.” (Ciavatta, 2001, p. 132).

Corroboraram para essa delimitação o exercício de docência no IFG – Campus Goiânia, as leituras acerca da educação profissional e tecnológica e a ação política no seu interior. Nesse sentido, compreende-se que, no processo de construção de conhecimento,

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

Nessa perspectiva, o entendimento é que o ato investigativo vem ainda “carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com suas definições políticas” (Lüdke; André, 1986, p. 5). Isso porque pressupõe o estabelecimento de um distanciamento entre sujeito e objeto de estudo, para não perder o espírito do Angelus Novus, descrição feita por Walter Benjamin (1994, p. 226) do quadro de Klee, que, segundo ele,

[...] representa um anjo que parece quere afastar-se de algo que ele encara fixamente.
Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas.
O anjo da história deve ter este aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado.
Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. [...]

Tendo por base o desenvolvimento das questões colocadas acima, a pesquisadora encaminhou-se para a análise do processo de implantação e implementação do PROEJA no interior do Campus Goiânia. Assim, em termos metodológicos, o presente trabalho define-se por ser um estudo de caso e um objeto de estudo em desenvolvimento, pois se trata de um Programa que ainda não se consolidou na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, trata-se de um Programa que está em construção. Dada essa natureza, o trabalho indicou a necessidade

de buscar os dados nos documentos relativos às normatizações e encaminhamentos relativos ao Programa e na fala de diversos atores que participaram de várias maneiras do processo de implantação e implementação. Por fim, utilizou-se principalmente de dissertações defendidas de outros grupos de pesquisas formados em torno do Edital PROEJA-Capes/Setec,³ cujo objetivo foi estabelecer comparações acerca de dados levantados e reflexões realizadas.

Nessas condições, o estudo definiu-se mais por apresentar as movimentações políticas em torno do Programa do que indicar se houve ou não a sua consolidação, o que necessitará de mais desdobramentos históricos, não somente em nível de instituição, mas também em âmbito de Estado e da sociedade civil e da correlação de forças e projetos políticos que os constituem. Além da análise dos documentos, foram entrevistados doze gestores que estiveram diretamente envolvidos no processo de implantação do PROEJA, em âmbito nacional e/ou institucional, e um professor que acabou assumindo, na prática, essa função de gestor.

Para uma apresentação geral sobre o PROEJA em nível nacional e, dessa forma, proporcionar uma reflexão sobre o desenvolvimento do Programa no Campus Goiânia, entrevistou-se o(a) coordenador(a)-geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria Educação Profissional e Tecnológica. Para o levantamento das políticas institucionais relativas ao Programa, do nível de compreensão e de intervenção institucional na sua efetivação, das suas perspectivas de ampliação e consolidação, foram ouvidos o(a) reitor(a), os(as) pró-reitores(as) e o(a) ex-diretor(a) de Pós-Graduação e Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Goiás. Para levantamento sobre a coordenação interna do Programa, entrevistaram-se o(a) diretor(a)-geral do Campus Goiânia, o(a) chefe de Departamento das Áreas Tecnológicas I e o(a) coordenador(a) do Programa de Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos e Ações Inclusivas. E, por fim, para a compreensão da gestão do curso, nas suas questões mais específicas, foram ouvidos os(as) coordenadores(as) do Curso, um(a) professor(a) que acabou assumindo a função de gestor e o(a) coordenador(a) do Centro de Seleção. Ressalta-se que, por meio de todas as entrevistas, procurou-se

³ Foram aprovados nove projetos de pesquisa das seguintes instituições: Ceeteps/Senac-SP; UFBA/UFMG; UFES/Cefet-ES; UFC/Cefet-CE/Cefet-PA; Cefet-MG/UFMG/Cefet-Januária/UFV/UEMG; UTFPR/UFPR/Unioeste; UFRS/UFPEL/Unisinos/UERS/Cefet-Pelotas (Unidades Sapucaia e Charqueadas, São Vicente do Sul, Bento Gonçalves) e Colégio Industrial Santa Maria; UENF/Cefet-Campos e UFG/UCG/UNB/Cefet-GO.

construir o histórico da implantação do Programa. No texto, os gestores são identificados como Gestor 1, 2, 3 e assim por diante.

Também se utilizou de depoimentos dos gestores, coletados por ocasião do evento Diálogos PROEJA, realizado nos dias 30 e 31 de agosto de 2010 no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia. Os professores são identificados no texto como Professor 1, 2, 3 ... Os dados referentes aos alunos vieram de questionários aplicados por professores para subsidiar as reflexões no evento Diálogos PROEJA (Anexo A) e nos depoimentos feitos durante o evento. Os alunos são identificados no texto como DA1, 2, 3 Por fim, foram consultados dados de dissertações produzidas por outros grupos de pesquisas relativos ao Edital PROEJA-Capes/Setec.

Esta pesquisa faz parte, ainda, do subprojeto 1, intitulado “A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: as experiências do Proeja em Goiás”, que integra o Projeto Básico, denominado “O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades”. Trata-se de projeto financiado pelo Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-Capes/Setec), com a duração de quatro anos (2007-2010). Participam dele a Universidade Federal de Goiás, o Instituto Federal de Goiás, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás e a Universidade de Brasília.

A indicação desse fato não é meramente formal. A participação desta pesquisadora no subprojeto 1 propiciou um ambiente e um contato com o objeto de estudo desde o início. Essa situação possibilitou discussões e reflexões sobre a educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos e do PROEJA, como constituição de um campo que aproxima esses níveis e modalidades de educação. Além disso, por meio das atividades propostas pela pesquisa, estabeleceu-se contato com diversas experiências do PROEJA em Goiás. Esse envolvimento resultou na elaboração de artigos que foram apresentados na Anped e Anpae e também na publicação em revistas e livro, que fazem parte inclusive do presente texto.

Para atender ao objetivo do presente trabalho e estruturar a exposição da pesquisa, esta foi dividida em três capítulos. O Capítulo 1 procura estabelecer, num primeiro momento, as bases estruturais e conjunturais do Estado brasileiro. As primeiras dizem respeito aos aspectos da natureza societal brasileira e como foram se constituindo desde a independência do Brasil. Nessa perspectiva, a análise se ancora em Karl Marx,

Florestan Fernandes, Otávio Ianni, Francisco de Oliveira, Mirian Limoeiro Cardoso. Assim, entende-se que as classes dominantes, na estruturação do Estado brasileiro e para a manutenção da sua hegemonia, construíram uma dupla articulação, ou seja, aquela em que mantém, na medida necessária, elementos arcaicos e tradicionais ao mesmo tempo em que se moderniza e se vincula aos países centrais, de forma dependente e periférica. Nessas condições, impôs um processo de democratização bastante restrito.

Em relação à conjuntura, privilegiou-se o contexto da crise do modelo desenvolvimentista até o governo o governo Lula, momento de instituição do PROEJA (1974-2010). O período abrange, portanto, a redemocratização do Brasil e a ascensão e consolidação da política neoliberal, como resposta ao colapso do modelo desenvolvimentista. Destacam-se também as lutas sociais e as perspectivas desencadeadas pelo movimento histórico. Para este estudo, buscaram-se, dentre outras, as contribuições de Francisco Carlos T. da Silva, David Maciel, Thomas Skidmore, José Wellington Germano, Leda Maria Paulani, Cláudio Gonçalves Couto, Luiz Filgueiras, Reinaldo Gonçalves, Décio Saes, Emir Sader, Gaudêncio Frigotto, Armando Boito Júnior, José Luis Oreiro, Décio Garcia Gonçalves, Waldir Quadros, Adriano Nervo Codato, Jadir Moraes Pessoa, José Adelson da Cruz, Roberto Leher, Maria da Glória Gonh, Giovanni Alves, Graça Druck. Esta parte se dedica também a traçar os pressupostos estruturais da educação brasileira. O seu desenvolvimento baseou-se em Florestan Fernandes, Otaíza de Oliveira Romanelli, Acácia Z. Kuenzer, Paulo Guiraldelli Júnior, Maria Abádia da Silva e outros.

O Capítulo 2 procurou detectar o processo histórico de constituição legal do Proeja e os embates que se realizaram. Para essa construção, os documentos produzidos nos encontros e discussões foram fundamentais, assim como as análises que se seguiram, e que estabeleceram as posições e contraposições em relação ao PROEJA. Assim, recuperaram-se os trabalhos de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavata, Marise Ramos, Jacqueline Moll, Sônia Rummert e outros.

Ainda foram feitos estudos com o objetivo de se compreender a trajetória histórica da Rede Federal de Educação Profissional, nos seus aspectos fundamentais, voltada para o entendimento de como se estruturou e se estrutura o lócus da entrada do PROEJA e, a partir dele, suscitar os limites e as perspectivas da EJA na instituição. Isso indicou também a necessidade de se delinear a identidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e também o entendimento da Educação de Jovens e Adultos não mais como

suplência e assistencialismo e sim como uma modalidade de educação que se projetou a partir da compreensão e da efetivação da educação como direito. Essa percepção é importante, na medida em que um novo entendimento de EJA pressupõe a construção de novos parâmetros de práxis da Educação Profissional, daí a necessidade de desvelar as concepções que norteiam a sua construção, para identificar os elementos que impedem ou facilitam a assunção da EJA. Algumas referências dessa reflexão foram: Sílvia Maria Manfredi, Luiz Antônio Cunha, Márcia D'Angelo, Antônio Fernando Vieira Ney, Miguel Arroyo, Jane Paiva, Maria Margarida Machado, Paulo Freire, Antônio Gramsci.

Por fim, o Capítulo 3 traz a descrição e análise dos documentos, entrevistas e depoimentos, procurando expor o processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia. Um primeiro momento se refere à caracterização do IFG procurando destacar a transição de Cefet para Instituto, a sua estruturação, os cursos ofertados, a forma de acesso e outros. Ressalta-se que no momento de realização da pesquisa ainda se estava construindo o Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI), o Regimento Interno e o Organograma, relativos à condição de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia estabelecida a partir de 2008.

A partir da análise dos documentos, das entrevistas e dos depoimentos em diálogo com os referenciais teóricos, estabeleceram-se quatro eixos explicativos para o processo de implantação e implementação do Proeja no IFG – Campus Goiânia.

O primeiro eixo procura compreender os processos políticos, pedagógicos, administrativos, formativos e financeiros que foram se estabelecendo e dando origem à implantação e implementação do PROEJA no Campus de Goiânia. Esse processo revelou as contradições existentes internamente sobre a função social da instituição.

O segundo eixo aponta a primeira mudança significativa que o PROEJA trouxe para a instituição: o estabelecimento de uma nova forma de acesso, mais adequada ao perfil dos sujeitos da EJA.

O terceiro eixo, subdividido, traz as dificuldades e limites de assunção do PROEJA no Campus de Goiânia. Os limites vinculam-se à permanência de uma cultura institucional hegemônica que procura preservar a oferta de cursos a determinado público e que visa consolidar a sua atuação no ensino superior e na pós-graduação. Dados reveladores dessa situação encontram-se no não envolvimento dos docentes nas atividades formativas ligadas ao PROEJA e na dificuldade de expansão do Programa para outras áreas profissionais.

O quarto eixo indica algumas perspectivas de afirmação do Programa que abrem possibilidades de construção de uma cultura institucional comprometida com a efetivação dos direitos sociais e a democratização do seu acesso. Assim, o estudo do processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia trouxe as contradições, os limites e as perspectivas do Programa neste lócus.

Por fim, ressalta-se que este processo “não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidade de pessoas e grupos” (Paro, 2008, p.13). E essas “condições históricas determinadas” são compreendidas como “a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (Marx, 1978, p.116), e aí entram, buscando o universo deste trabalho, portanto, as mediações que dizem respeito tanto aos “elementos e generalizações de ordem sociológica, econômica, política e cultural mais abrangentes [...] quanto [à] realidade concreta que se quer elucidar” (Paro, 2001, p. 3).

CAPÍTULO 1

Estado e educação no Brasil: pressupostos estruturais e conjunturais

Quanto à taxa de analfabetismo, o índice está muito grande. Eu tô trabalhando como recenseadora e tá difícil. Tem hora que me choca quando eu chego assim nas casas das pessoas e todas são analfabetas e, gente... a maioria das pessoas estão todas desempregadas. (Aluna do PROEJA – Campus Goiânia 1).

O presente trabalho, que analisa o processo de implantação e implementação do PROEJA no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia, inicia neste capítulo uma reflexão que parte do pressuposto de que é preciso proceder a este estudo com base nas relações fundantes que constituíram e constituem as estruturas e conjunturas sociais brasileira. Compreende-se, assim, que tanto a educação brasileira como a apreensão de uma parte mais específica de sua composição, no caso, a implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia, são construções históricas e sofrem mediações da configuração social mais ampla. São aspectos que ajudam a conformar as ações na área educacional e a delinear as suas características.

Ressalta-se, contudo, que a concretude histórica não se manifesta apenas por meio dos condicionantes mais amplos e sim na totalidade que se estabelece na relação destes com as mediações e contradições produzidas na escola por meio das ações políticas promovidas pelos diversos atores presentes neste espaço. Feita esta ponderação, procurar-se-á, neste capítulo, delimitar os pressupostos estruturais e conjunturais da sociedade e da educação brasileira como parte da análise do objeto de estudo ora proposto.

A compreensão dos pressupostos estruturais do Estado e educação brasileira tem como premissa o entendimento de que eles se constituem hegemonicamente a partir de aspectos universais, próprios do capitalismo, mas que se “configuram internamente segundo as determinações das relações de produção num país e numa ocasião específicos” (Ianni, 1988, p. 75). Assim, a análise da educação brasileira e particularmente das suas políticas assume contornos próprios a partir das mediações construídas no processo de composição e consolidação do Estado brasileiro, de fundo capitalista, mas que assumem características diferentes em relação a outras formações sociais. Com esta preocupação, procura-se buscar quais são os elementos específicos do

desenvolvimento do Estado brasileiro – aqueles importantes à revelação do objeto proposto – e que ainda determinam as suas configurações conjunturais, em particular as relativas à educação brasileira.

Um primeiro aspecto diz respeito à condição de dependência do Brasil em relação aos países centrais do capitalismo. Esta determinante estrutural está intimamente vinculada, num primeiro momento, à opção feita pelas elites da manutenção do *ethos* econômico assentado no latifúndio e na escravidão, procurando fundamentalmente livrar-se das amarras coloniais. O apego ao liberalismo se deu de maneira instrumental. Nesse sentido, serviu, por um lado, como forma e conteúdo aos intentos dos setores dominantes em emancipar-se das limitações oriundas da apropriação colonial e, por outro, como forma de redefinir as “relações de dependência que continuariam a vigorar na vinculação do Brasil com o mercado externo e as grandes potências da época” (Fernandes, 1975, p. 34). Essa posição criou, entretanto, um estatuto de liberdade econômica e política ao Brasil ao mesmo tempo em que a condicionou a uma posição de dependência perante as nações que controlavam o mercado externo e as estruturas internacionais de poder.

O caminho escolhido pelas elites de assunção da emancipação política e de preceitos liberais restritos à sua necessidade desdobra-se em um segundo momento de aprofundamento das relações de dependência. Assim, o desenvolvimento capitalista brasileiro, segundo Fernandes (1975, p. 233),

foi sempre percebido e dinamizado socialmente, pelos estamentos e pelas classes dominantes, segundo comportamentos coletivos tão egoísticos e particularistas, que se tornou compatível com [...] a continuidade da dominação imperialista externa.

Situação esta – de dependência - que se constitui também a partir da dinâmica estrutural do processo de desenvolvimento do capitalismo que sem faz por meio de uma expansão desigual e combinada. Neste sentido, segundo Trotsky⁴ (1962, p. 20-21, apud Löwy, 1995, p. 77)

A desigualdade de ritmo, que é a lei mais geral do processo histórico, manifesta-se com o máximo de vigor e de

⁴ Segundo Löwy (1995, p. 79), “para Ernst Mandel, a idéia do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo mundial é – com exceção da concepção de Marx sobre a determinação econômica da luta de classes – a tese marxista mais amplamente assimilada desde meio século, mesmo que raramente seja feita referência a seu autor”

complexidade nos destinos dos países atrasados. Sob o açoitamento de necessidades exteriores, a vida retardatária é constrangida a avançar por saltos. Desta lei universal da desigualdade dos ritmos decorre outra lei que, na falta de uma denominação mais apropriada, chamaremos de lei do desenvolvimento combinado, no sentido de reaproximação de diversas etapas, da combinação de fases distintas, do amálgama de formas arcaicas com mais modernas⁵.

Desta relação orgânica e dependente com os ritmos e combinações da expansão capitalista e da opção feita pela burguesia brasileira, de manutenção destes laços, leva

[...] a que a burguesia dependente apele para a superexploração do trabalho como forma de amenizar os efeitos da transferência de valor por meio da chamada troca desigual para os países do centro capitalista⁶ (Marini, 2000, apud Bueno; Seabra, 2010, p.74).

O ajustamento do capitalismo brasileiro a uma posição de múltiplos interesses e de adaptações ambíguas, optando por mudanças graduais ao invés de uma modernização⁷ intransigente, criou uma situação de debilidade econômica, social e política que não deu conta de acompanhar as mudanças significativas promovidas no interior do capitalismo, agora monopolista. O mando de fora se complexificou e as

nações periféricas como fonte de matérias-primas essenciais ao desenvolvimento econômico sob o capitalismo monopolista viram-se, extensa e profundamente, incorporadas à estrutura, ao funcionamento e ao crescimento das economias centrais como um todo. Daí resultou uma forma de incorporação devastadora da periferia às nações hegemônicas e centrais, que não encontra paralelos nem na história colonial e neocolonial do mundo moderno, nem na história do capitalismo competitivo. (Fernandes, 1975, p. 253).

⁵ Ainda segundo Lowy (1995, p. 73) “ A teoria do desenvolvimento desigual e combinado é interessante não apenas por sua contribuição à reflexão sobre o imperialismo, mas também como uma das tentativas de romper com o evolucionismo, a ideologia do progresso linear e o euro-centrismo”. Esta referência parece importante em função de se pensar em que medida as políticas econômicas no Brasil ainda continuam trilhando a perspectiva evolucionista e de progresso linear, mesmo numa proposição desenvolvimentista.

⁶ Para Osório (2004, apud Bueno; Seabra, 2010, p.74) “ A tese de que o fundamento da “dependência é a superexploração do trabalho”(Marini, 2000, p.165), não nega a existência conjuntural da superexploração nas economias centrais. A questão é que nas economias dependentes ela se encontra no centro da acumulação, não sendo, portanto, nem conjuntural e nem tangencial à sua própria dinâmica capitalista.”

⁷ Modernização aqui entendida como construções históricas que desembocaram na expansão e intensificação dos processos de industrialização e urbanização e de todos os aportes necessários ao seu desenvolvimento.

Há de se considerar, entretanto, que o aprofundamento desse tipo de relação pressupõe a necessidade do fortalecimento das elites nacionais, articulada em bases nacionais, cujas funções preponderantes passam a ser de defesa dos interesses dominantes em nível nacional e internacional, assim como a criação de instrumentos legais e extralegis capazes de manter a repressão e o controle desses interesses. Assim, tanto as burguesias nacionais capitalistas centrais quanto as burguesias nacionais dependentes querem “manter a ordem, salvar e fortalecer o capitalismo, impedir que a dominação burguesa sobre o Estado nacional se deteriore” (Fernandes, 1975, p. 294).

Como se estabeleceu, internamente, a articulação das elites brasileiras na perspectiva da afirmação do capitalismo e das bases nacionais? Fernandes (1975) explica que tal articulação se processou por meio da combinação entre os setores arcaicos e modernos, controlados pela demanda externa. Nessa perspectiva, tem-se como pertinente a manutenção de um setor agrário arcaico, mas que beneficia a acumulação de capital, relacionando-se, portanto, de maneira orgânica, tanto com os setores (internamente) modernos quanto com os externos. Para Oliveira (2003, p. 129), a “agricultura atrasada financia a agricultura moderna e a industrialização”, e a interdependência entre a agricultura de subsistência, o sistema bancário, o financiamento da acumulação industrial e o consequente barateamento da reprodução da força de trabalho nas cidades configuram o desenvolvimento e a expansão do capitalismo no Brasil.

Nessa articulação orgânica, o patrimonialismo, assentado na pessoalização do poder, continua a irradiar o seu poder preponderantemente em nível local e regional. A consequência dessa situação, segundo Fernandes (1975), é o estabelecimento de uma estrutura dual de dominação, ou seja, uma emanada pela tradição e outra pelo aparato legal.⁸ Essa dualidade de dominação faz, por um lado, avançar em relação a uma modernização econômica, de maneira mais ou menos contínua e crescente, mas de outro, em relação à sociedade, ela

[...] se moderniza pouco. As relações sociais e políticas desenvolvem-se com dificuldade, deparando-se com obstáculos diversos. Além das heranças oligárquicas e patrimoniais, emergem os interesses dominantes aglutinados em diretrizes governamentais. (Ianni, 1992, p. 111).

⁸ Para Cardoso (2005, p. 24), fazendo a leitura do tema da dependência segundo Florestan Fernandes, “o capitalismo dependente é uma forma nova de desenvolvimento capitalista, constituída pelo capital monopolista, mas que mantém ainda as marcas profundas da sua condição colonial anterior”.

O resultado é, portanto, “uma escassa “modernização”⁹ alcançada em determinadas esferas da sociedade, ao passo que nas principais esferas da economia tudo parece muito próspero, diversificado e moderno (Ianni, 1992, p. 111). Essa condição ratifica o propósito de um desenvolvimento capitalista dependente que imprime às classes trabalhadoras um grau elevado de exploração ao mesmo tempo em que limita a sua participação nos ganhos sociais. Ocorrem, desse modo, a inclusão dos trabalhadores na dinâmica econômica, nos limites das necessidades do capital, e uma acentuada exclusão destes, dada a natureza autocrática do Estado, do jogo democrático – mesmo que nos marcos liberais – e dos benefícios daí advindos. Assim, nas sociedades cujo capitalismo assume estas características,

[d]estaca-se a exacerbação de exploração capitalista do trabalho. Como frações burguesas dependentes, as burguesias locais exarcebam a expropriação e a exploração do trabalho que são típicas do funcionamento do capitalismo. Ou seja, criam expropriação e exploração excedentes. (Cardoso, 2005, p. 19).

Essa lógica empreende sobre os trabalhadores destas sociedades – caso do Brasil – uma situação capitalista que agudiza e duplica a exploração com o objetivo de suprir tanto as burguesias nacionais quanto as internacionais. Assim, tanto exploração quanto controles são maiores em relação aos trabalhadores dos países centrais. O Estado, portanto, numa formação capitalista dependente, assume, segundo Fernandes (1975, p. 406), uma forma sincrética, que,

[sob] certos aspectos, [...] lembra o modelo ideal nuclear, como se fosse um Estado representativo, democrático e pluralista; sob outros aspectos, ele constitui a expressão acabada de uma oligarquia perfeita, que se objetiva tanto em termos paternalistas-tradicionais quanto em termos autoritários e modernos; por fim, vários aspectos traem a existência de formas de coação, de repressão e de opressão. Ou de institucionalização do terror, que são indisfarçavelmente fascistas.

O que se tem de fundamento, como desdobramento dessa condição, é a preservação de estruturas e funções democráticas favorecendo apenas aqueles que

⁹ No Brasil, portanto, o “moderno” não veio em sua totalidade. Ele se restringe, para os setores dominantes, ao “*ethos*” econômico e, no plano político, quando necessário, aos interesses da produção e reprodução do capital – como é o caso da construção de uma “certa democracia” que visa a expansão do poder aos grupos que vão se constituindo e tornando-se dominantes em termos econômicos. Assim, a democratização no Brasil, a depender dos setores dominantes, será ampliada em doses homeopáticas e de maneira restrita. Há de se destacar, entretanto, que pode vir também em função das lutas e reivindicações da classe trabalhadora.

monopolizam o poder (econômico, político e social). Nesse sentido, as transformações, sempre dentro da ordem, mais modernizantes e democráticas principalmente nos aspectos da política, legislação e administração, ocorrem em virtude das necessidades de ampliação dos privilégios dos diversos sócios, desde os menores até os maiores (Fernandes, 1975).

Para as elites, o Estado assume a função de constituir-se em uma rede de obrigações diante da iniciativa privada. Essa situação torna-se possível com o estabelecimento de acordos entre os diversos “sócios”, que incluem tanto a perspectiva de manter e reforçar um Estado autocrático quanto a de realização de governos para si, vale dizer, para as elites dominantes. Isso a despeito, como ressalta Fernandes (1975, p. 207), de significar o não desenvolvimento dos preceitos clássicos do liberalismo, como “a filosofia da livre empresa, as bases legais da ordem e os mecanismos do Estado representativo”.

Dentro dessa perspectiva, o Estado tem importância estratégica. Primeiro, para o próprio desenvolvimento do capitalismo dependente, e segundo, para a formatação de uma institucionalização que vise à preservação e ampliação de privilégios econômicos, tanto dos sócios maiores quanto dos menores, e também ao alargamento das realizações materiais das elites (Fernandes, 1975). Portanto, o Estado, tido de maneira instrumental, cujo sentido é consolidar-se para o atendimento das necessidades das elites para si, não é uma peça contingente ou secundária. Ele está no centro desse padrão de dominação burguesa que condena qualquer ação mais radical, de mudanças mais profundas, mesmo que sejam para a realização de uma revolução burguesa clássica.

O resultado é a conformação de uma sociedade marcada por uma democracia restrita, que diminui a participação das classes e frações de classes na distribuição da riqueza produzida, e se faz profundamente seletiva. Os custos sociais desse tipo de sociedade são altos. O instinto de autodefesa dos setores dominantes cria vários tipos de controle, dependendo da correlação de forças em disputa no interior da sociedade. Estes se manifestam por meio do patrimonialismo, da militarização do Estado, da adoção de medidas modernizantes, com o intuito de “reformular para que nada se transforme” (Ianni, 1992, p. 100), ou ainda, jogando para o campo da alienação, da difusão da ideia de que a miséria, a pobreza e a ignorância são estados naturais ou de responsabilidade dos sujeitos que vivem nesta situação (Ianni, 1992). Mais recentemente esta última é revigorada de maneira sofisticada pela ideia do mérito e da adoção da meritocracia para justificar as desigualdades sociais.

Por fim, no Brasil, país que assume a variação dependente do capitalismo e tem como pacto a afirmação de laços entre a burguesa internacional, nacional e os chamados setores “arcaicos”, as lutas dos trabalhadores, nas suas inúmeras reivindicações, dentre elas as relativas à educação, têm uma dupla perspectiva. A primeira é saber detectar e fazer efetivar os processos, ainda que no âmbito da sociedade burguesa – verificadas as advertências de Marx na Crítica ao Programa de Gotha,¹⁰ que põem em xeque o pacto assumido por essas elites desde o fim da colonização. A segunda é dar novo conteúdo a essas manifestações, construindo-as com base em princípios e finalidades que recolorem o homem em sua inteireza, destituindo-o das várias apartações a que está sujeito sob o capitalismo. É fazer, portanto, ao mesmo tempo emergir o homem genérico, na sua condição de ser universal e particular, e destruir o indivíduo egoístico e atomizado da sociedade burguesa.

1.1 A conjuntura brasileira: do colapso do desenvolvimentismo à afirmação do neoliberalismo

Para a compreensão dos aspectos mais gerais que situam a construção do PROEJA, cabe aqui destacar a conjuntura econômica, política e social, que influenciou na criação desse programa. Assim, interessa particularmente o governo Lula, em diálogo com os antecedentes conjunturais definidos pelas políticas desenvolvidas por Fernando Henrique Cardoso (FHC). Essas conjunturas são marcadas pela efetivação dos princípios neoliberais que começam a ser gestadas no Brasil com o governo Collor e que vem empreender um novo padrão político-econômico diferenciado do desenvolvimentismo até então instituído no país.

Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo como reação teórica e política, desenvolvida desde 1944¹¹ contra o Estado intervencionista e de bem-estar social, encontrou condições objetivas para sua efetivação com a crise de 1973. Essa crise foi desencadeada em virtude da recessão prolongada e profunda que combinava baixas

¹⁰ Na Crítica ao Programa de Gotha, escrito em 1875, Marx (s.d., p. 221) chama atenção para a natureza das reivindicações propostas pelo grupo da social democracia alemã. Alega que estas consistem em buscar concessões dentro de uma perspectiva puramente burguesa. Nesse sentido, afirma que “suas reivindicações políticas não vão além da velha e surrada ladainha democrática: sufrágio universal, legislação direta, direito popular, milícia do povo, etc. São um simples eco do Partido Popular burguês [...] são todas elas, reivindicações que quando não são exageradas a ponto de ver-se convertidas em idéias fantásticas, já são realizadas. Apenas o Estado que as põe em prática não está dentro das fronteiras do Império Alemão, mas na Suíça, nos Estados Unidos, etc.”.

¹¹ O texto de referência é *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, de 1944 (Anderson, 1995).

taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Sob as orientações neoliberais, conforme explica Anderson (1995, p. 9), o remédio para crise deveria:

Manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parcos em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com o bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos.

No Brasil, a afirmação do neoliberalismo como parâmetro de construção da sociedade começa a ser pautada pelas políticas nacionais no momento em que se veem esgotadas as possibilidades de efetivação dos inúmeros planos decretados após 1973, para retomada do desenvolvimentismo. Isso ocorreu com apoio no modelo econômico de industrialização por substituição de importações, como padrão de acumulação do capital no Brasil. Além disso, deve ser considerada a dificuldade desses planos em administrar a crise interna a partir de meados de 1980. Isto se dá ao mesmo tempo em que, na esfera internacional, se materializam políticas assentadas nestes parâmetros, como é o caso de medidas efetivadas na Inglaterra (governo Thatcher), nos Estados Unidos (governo Reagan), na Alemanha (governo Kohl) e outros. Segundo análise de Anderson (1995), o modelo inglês foi o pioneiro e o mais puro. Os outros fizeram adaptações de acordo com as realidades locais. No que diz respeito à Inglaterra,

[os governos Thatcher] contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controle sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. (Anderson, 1995, p. 10).

As políticas neoliberais se articulam com o processo de reestruturação produtiva que culminou com a transição do fordismo para a acumulação flexível. Esta, segundo Harvey (1989, p. 140), é marcada por “um confronto direto com a rigidez do fordismo”.

Ela se apóia na flexibilidade dos processos, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fortalecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

No tópico seguinte, apresentar-se-ão os antecedentes conjunturais que desembocaram no aparecimento das primeiras manifestações do neoliberalismo no Brasil para depois se apresentar análise dos seus desdobramentos sob os governos FHC e Lula, momento da instituição do PROEJA.

1.1.1 Crise do modelo econômico desenvolvimentista, liberalização política e neoliberalismo

A perspectiva desenvolvimentista, apoiada no financiamento externo e no arrocho salarial, chegou à exaustão em função principalmente da crise desencadeada pelo aumento dos preços de petróleo, cujos desdobramentos foram a alta nos custos industriais e nos serviços em geral e a dificuldade de importação de bens de capital. Em termos sociais, essa situação resultou no aparecimento mais intenso das manifestações contra o regime militar, das desigualdades regionais e sociais e da concentração de renda (Silva, 1990).

Contudo, a resposta a essa situação ainda continuou a ser dada pela tentativa de viabilização, de um lado, do modelo desenvolvimentista, e de outro, na busca pela liberalização do regime militar, procurando evitar a radicalização política das classes trabalhadoras. Este processo foi conduzido pelos militares, que prometeram “sinceros esforços para o gradual, mas seguro, aperfeiçoamento democrático” (presidente Ernesto Geisel, em sua primeira reunião ministerial em março de 1974, apud Skidmore, 1989, p. 321).

Do ponto de vista econômico, são exemplares, nesse sentido, a construção do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) no final de 1974, com o propósito de dar continuidade à industrialização do país e completar o processo de implantação do modelo de “substituição de importações” que vinha sendo praticado desde 1930. O que se pretendeu, portanto, foi

tomar pé na chamada Segunda Revolução Industrial, com a construção de infra-estrutura ampliada, a produção interna de máquinas

produtoras de máquinas e a incorporação dos setores de ponta, como a química fina, a informática, a indústria de armas e a tecnologia nuclear. (Silva, 1990, p. 374).

O objetivo foi manter um crescimento acelerado, combinando inflação com a obtenção de empréstimos externos. Assim, pretendia-se alcançar um crescimento de 10% ao ano e tornar a distribuição de renda mais uniforme, o que “exigiria a continuação de altos índices de ingresso de capital, assim como o aumento da poupança doméstica” (Skidmore, 1989, p. 349).

Depois, com as dificuldades de deslanche do II PND, com o aumento da inflação e da dívida externa, foi editada uma série de medidas defensivas buscando diluir os impactos do choque externo e da inflação interna, com a perspectiva de continuar o desenvolvimento, combinando estabilidade e crescimento econômico. Assim, a ação estabilizadora de combate à inflação baixou a taxa de juros e forjou uma nova política salarial, com reajustes semestrais conforme a variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) (Maciel, 2004). Em relação aos propósitos desenvolvimentistas e também de redução da inflação, enfatizou-se o aumento da produção agrícola e expansão das exportações. Também se priorizou a energia, buscando outras fontes que não as petrolíferas como meio de diversificar as alternativas internas (Skidmore, 1989). Para isso, promoveu-se uma política creditícia e subsidiária a estes setores (Maciel, 2004). Para completar a política econômica, o governo estimulou o consumo, facilitando o crédito, e em 1979 decretou a maxidesvalorização do cruzeiro, como forma de estimular as exportações e captar recursos externos (Maciel, 2004).

Entretanto, essas orientações falharam na contenção da inflação e na manutenção do ritmo de crescimento. A conjuntura internacional não ajudou: o segundo choque do petróleo em 1979, encarecendo as importações de bens e capital, em articulação com a queda dos índices de investimento e a ação especulativa dos capitais no mercado financeiro, ajudou a disparar a inflação, chegando, em 1980, a 110,2% (Maciel, 2004). Com tais dificuldades, aumentou o volume de empréstimos e, conseqüentemente, o valor da dívida externa. E, passadas as eleições de 1982 para governadores, o Brasil abriu formalmente negociações com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Segundo Skidmore (1989, p. 452),

Delfim Neto, João Figueiredo e o sexto governo [...] achavam-se agora no pior dos mundos possíveis. O crescimento econômico, meta consensual da elite, acabara. O Brasil era agora mais um suplicante

das boas graças do FMI. Uma das vantagens dos governos militares a partir de 1967 fora sua relativa autonomia em matéria de decisões econômicas. Durante 15 anos eles não tiveram necessidade de FMI. A crise da dívida acabou com isso.

O governo se viu na necessidade de aprofundar a política recessiva colocada em curso desde o final de 1980. Nesse momento, seguindo os preceitos do sistema financeiro internacional, conteve a expansão monetária, aumentou a taxa de juros e diminuiu drasticamente os investimentos estatais, inaugurando, assim, uma nova marca da política econômica nacional, cujas bases se assentaram na combinação recessão e inflação, deixando para trás o ciclo de crescimento da economia brasileira. Assim, a partir de 1982, a política econômica voltou-se fundamentalmente para equilibrar as contas públicas e garantir o pagamento dos empréstimos efetuados (Maciel, 2004). O resultado foi um mergulho maior na recessão: em 1983, o PIB caiu 5%, as atividades industriais caíram 7,9% e o comércio, 4,4%. Já a agricultura cresceu 2,1%. A renda *per capita* declinou 7,3%. A inflação bateu novo recorde, chegando à casa de 211% (Skidmore, 1989).

Em 1984, a economia brasileira cresceu de maneira moderada. Isso foi possível pela melhoria das condições externas e do aumento das exportações. Entretanto, a taxa de inflação continuou aumentando, chegando a 223%, e o arrocho imposto pelo FMI elevou os pagamentos dos juros e serviços da dívida. Assim, de um montante de US\$ 85,4 bilhões em 1982, a dívida passou a 102,1 bilhões em 1984. O efeito dessa orientação, dirigida pelo FMI, agravou o desequilíbrio interno, dando continuidade à recessão e à inflação, mas beneficiou a remuneração do capital privado em tempos de crise, compensando a queda da taxa de lucros em decorrência também da diminuição da queda do ritmo de crescimento. Essa situação se tornou possível porque o capital privado havia passado de devedor a credor do governo, dada a necessidade deste em conseguir montantes financeiros para manter os compromissos firmados junto ao FMI. Assim sendo, os títulos públicos eram protegidos da inflação tendo em vista a política de indexação e de juros altos para atrair compradores, desviando, dessa forma, o capital da produção. Em relação às empresas estatais, o que ocorreu foram a acumulação de taxas negativas de juros, originário da falta de investimento e de cortes orçamentários, e a deterioração dos serviços públicos (Maciel, 2004).

Em relação à liberalização política, o período pós-1973 definiu-se pelo desencadeamento de um processo de reforma, que foi se construindo de acordo com o

clima político estabelecido na sociedade civil e o espírito da distensão e abertura propostos, bem como pela capacidade dos militares em dar respostas aos problemas relacionados com a economia, principalmente aqueles relativos à inflação e à realização e distribuição de excedentes. O primeiro atingiu de maneira mais significativa os trabalhadores e o segundo abriu fissuras no boco de poder por causa da disputa por estes excedentes. Portanto, trabalhadores e burguesia, fundamentalmente aquela vinculada ao setor privado, constituíram-se em sujeitos também qualificados na determinação dos rumos do “aperfeiçoamento democrático”. Ressalta-se, entretanto, que militares e burguesia aproximaram-se, sempre que a luta de classe tendeu para respostas mais avançadas e progressistas oriundas das classes trabalhadoras. Conforme explica Maciel (2004, p. 86),

a manutenção do cesarismo militar foi decisiva, funcionando como condição de acomodação entre as classes e frações burguesas na transição democrática, pois representava uma reserva de poder [...] e conduzia a distensão, ditando-lhe o ritmo e o alcance.

Nessa perspectiva é que se podem compreender as nuances assumidas pelo processo de liberalização política do regime militar. Após o pleito de 1974, por ocasião das eleições para a Câmara e Senado Federal e Assembleias Estaduais, o partido vitorioso foi o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de oposição ao governo. E contra o avanço do movimento oposicionista o regime militar reagiu, instituindo em 1º de julho de 1976 a Lei Falcão,¹² utilizando-se do Ato Institucional nº 5, bem como fechou o Congresso Nacional e anunciou, em 13 de abril de 1977, um conjunto de leis constituído de uma emenda constitucional e de seis decretos-leis que alteraram, mais profundamente, a organização das eleições. O Pacote de Abril, como ficou conhecido, estabeleceu que as emendas constitucionais fossem aprovadas ou não por maioria simples e que as eleições dos governadores de Estado e de um terço dos senadores seriam indiretas em 1978. Indicou também a extensão das restrições da Lei Falcão às eleições estaduais e federais, dentre outras. O objetivo “era tornar a ARENA imbatível nas eleições de 1978” (Skidmore, 1989, p. 373). Ao final do processo, apesar do avanço conseguido pela oposição, a maioria governamental foi assegurada no Senado, na Câmara dos Deputados e nas Assembleias (Germano, 1993).

¹² Esta limitou a propaganda eleitoral à divulgação da legenda, do currículo e do número do registro do candidato. Na televisão poder-se-ia colocar foto e informar o local e horário dos comícios.

Entretanto, o ano de 1977 marca, além do avanço oposicionista, o

[...] início das críticas do setor empresarial, sobretudo paulista, às políticas governamentais, quando a economia já começava a sentir os efeitos da crise do petróleo de 1973 e a “ressaca” do milagre econômico. As primeiras declarações deste grupo contestam a centralização excessiva das decisões no Executivo federal, reclamando uma maior liberdade para a atuação dos grupos econômicos. Estas críticas ao governo e sua política econômica terminam em ataques ao próprio regime e na defesa de liberdades democráticas e do retorno do estado de direito, funcionando como um reforço às exigências de mudanças políticas advindas de outros setores da sociedade. (Silva, 1990, p. 378).

Assim, o último ano do governo Geisel foi marcado pelo avanço do processo de distensão do governo militar, com a restauração do *habeas-corpus*, revogação do AI-5, suspensão da censura e permissão de volta ao Brasil a inúmeros refugiados. Vale dizer, essas medidas colocaram em xeque a linha mais “dura” dos militares. Entretanto, trata-se de movimento que se deu de acordo com as proposições de uma liberalização segura. Isso significa que, ao mesmo tempo em que houve avanços, foi garantida uma série de dispositivos que mantiveram o controle sobre tal processo. Trata-se, por exemplo, da adoção das “medidas de emergência”, do “estado de sítio” e do “estado de emergência”, que podiam ser renovados pelo Executivo, por 120 dias, com a aprovação do Legislativo (Skidmore, 1989).

Contudo, o irrompimento das primeiras grandes manifestações do trabalho organizado, em maio de 1978, com a paralisação dos metalúrgicos do ABC paulista e a consequente ampliação deste movimento, que um mês após, conseguiu estender a greve para 150 mil trabalhadores, fez com que o

[...] distanciamento entre o governo e empresários [...] encontrasse limites bem precisos no recrudescimento dos movimentos sindicais. Diante das greves de 1978 em diante que [...] demonstraram a rearticulação do movimento operário, os setores empresariais percebem que o processo de transição abre espaço para contestações mais profundas e que podem atingir seus interesses. Neste sentido, necessitam da atuação do governo na repressão aos movimentos operários para impedir que a abertura tome rumos indesejados. (Carvalho apud Silva, 1990, p. 378).

Essa situação colocou duas ordens de questões. A primeira diz respeito ao início de uma nova forma de se estabelecer as lutas em torno do processo de abertura democrática, ou seja, os embates, a partir de então, ocorreram cada vez menos entre as

classes dominantes e o governo militar e mais entre estes e os trabalhadores (Maciel, 2004). A segunda, como desdobramento da primeira, fez com que o governo inserisse na nova Lei de Segurança Nacional a criminalização de qualquer ato que diminuísse o ritmo normal de trabalho (Maciel, 2004).

Dando continuidade ao processo de distensão do regime militar, no governo Figueiredo (1979-1985) instaura-se processo que desembocou na eleição indireta do primeiro presidente civil, concluindo, dessa forma, o ciclo de intervenção militar, oportuno, até determinado momento, às classes dominantes. Também em agosto de 1979 foi aprovada a Lei da Anistia e realizada a dissolução do sistema bipartidário. Duas perspectivas estiveram presentes nesta última ação: de um lado, fragmentar a oposição e diminuir o seu poder junto à sociedade (Carvalho apud Silva, 1990) e, de outro, conter a emergência dos protestos sociais por meio da institucionalização da sua atividade política, procurando esvaziar, desse modo, outros instrumentos de ação, como os sindicatos.

As movimentações sociais nesse período estiveram a cargo principalmente das grandes manifestações dos metalúrgicos do ABC paulista que, entre 1978 e 1981, se colocaram contra a política salarial do governo – estas acabaram arrastando outras categorias. A partir daí ocorreu um refluxo das movimentações, tendo em vista a recessão que se instala, mas nos anos de 1983 e 1984 observou-se uma retomada das lutas, “desencadeando inúmeras greves pelo país” (Maciel, 2004, p. 286). Foi neste momento que se criaram dois importantes instrumentos de lutas dos trabalhadores e que vão se destacar nos períodos posteriores, juntamente com o Partido dos Trabalhadores: a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), em 1984.

O primeiro governo civil, empreendido por José Sarney, depois da morte de Tancredo Neves, conviveu com uma conjuntura econômica mais favorável, em virtude de relativa folga na balança comercial, cujo superávit comercial era mais ou menos equivalente aos juros da dívida externa. Contudo, apesar dessa situação, enfrentou problemas sérios no que diz respeito à inflação, ao déficit público e à renegociação da dívida externa (Skidmore, 1989).

Uma primeira tentativa para solucionar esses problemas, observando proposições do FMI, foi aumentar o superávit da balança de pagamentos, reduzindo os gastos públicos e priorizando as exportações. Como consequência, houve a diminuição da atividade econômica e o controle da moeda. Uma das medidas adotadas para a

consecução dessas diretrizes foi o corte de 10% no orçamento de 1985, inviabilizando novas contratações para o setor público. Além disso, houve ainda aumento das taxas de juros, congelamento de preços sobre as tarifas públicas e de preços das empresas estatais e mudanças na fórmula de cálculo da correção monetária e de desvalorização da moeda, passando de mensais a trimestrais, para diminuir o impacto da inflação presente na inflação futura. Verificou-se redução da inflação nos primeiros meses, contudo, a partir de agosto de 1985, ela voltou a subir, chegando a 14%. Ressalta-se, ainda, que a política econômica não contemplou as expectativas desenvolvimentistas dos setores hegemônicos vinculados ao governo (Maciel, 2004).

Como desdobramento, deu-se uma guinada na política econômica do então presidente. Para conter a inflação o governo lançou, em 28 de fevereiro de 1986, o chamado Plano Cruzado. As principais medidas foram: substituição do cruzeiro pelo cruzado, congelamento dos preços, aumento do salário mínimo pela média dos últimos seis meses, acrescido de bônus de 8%, sendo que haveria aumento salarial automático se houvesse inflação de 20%, e adoção do seguro-desemprego. Nos primeiros meses o Plano conseguiu manter uma inflação em torno de 3,38% (Skidmore, 1989). Entretanto, após poucos meses, o Plano já dava sinal de insuficiência, em virtude do excesso de demanda, ocasionando a escassez de produtos, o desencadeamento de uma inflação oculta por meio do ágio, o excesso de liquidez, e do aumento de gastos do governo, com salários e subsídios.

Outras questões pendentes foram o aumento do déficit público, as dificuldades de renegociação da dívida externa e a entrada de novos recursos. Diante disso, o governo tomou algumas medidas para conter uma explosão da inflação. No final de julho de 1986, o governo decretou um novo pacote de medidas, com tom bastante modesto, tendo em vista a realidade econômica que se apresentava. O resultado foi a criação de impostos indiretos e estes compuseram o Fundo Nacional de Desenvolvimento, cujo objetivo era financiar diversos investimentos em infraestrutura e elevar o crescimento do PIB em 7%.

Contudo, essas medidas foram insuficientes para desaquecer a demanda e criar um novo sistema de financiamento (Maciel, 2008). Foi editado, então, o Cruzado II, logo após as eleições de 1986, em 21 de novembro. Por meio dele e das complementações que foram feitas – dadas as necessidades de contenção da inflação, pressões e piora nas contas externas e dificuldade de renegociá-la –, ficaram estabelecidos o reajuste de preços nos serviços públicos, o aumento dos impostos e a

reindexação da economia num primeiro momento. Depois, decretaram-se o fim do congelamento de preços e moratória da dívida.¹³ Nos termos apresentados, o que se verificou foi a extinção do Plano Cruzado (Maciel, 2008). Por fim, é preciso destacar que este fracasso inviabilizou o aparecimento de um novo padrão de acumulação e de se levar adiante um projeto nacional-desenvolvimentista. Assim, de acordo com Maciel (2008, p. 189), abriu-se “caminho para a integração passiva do grande capital privado nacional ao ideário neoliberal. Desse modo, a agonia do modelo econômico desenvolvimentista do Plano Cruzado aparece reduzido a um simples hiato”.

A continuidade da crise, com a inflação alta, com as questões pendentes em relação à dívida externa e com o déficit público, levou à instituição de ainda dois Planos econômicos: o Plano Bresser, anunciado em 29 de abril de 1987, e o Plano Verão, em 15 de janeiro de 1989. O receituário passou pelos já conhecidos remédios: congelamento de preços, aumento de tributos, desativação do gatilho salarial, suspensão da moratória, após negociação com o FMI¹⁴ (Plano Bresser), criação de nova moeda, o Cruzado Novo, congelamento de preços, extinção da correção monetária e proposição de cortes nos gastos públicos e privatização de estatais – estas últimas não ocorreram (Plano Verão). Assim,

[...] de meados de 1989 a 1990, a política econômica do governo limitou-se a tentar evitar a hiperinflação, sem sucesso, por sinal. [...] Houve o “recorde de inflação de todos os tempos, com a taxa anual fechando 1989 em 1.320%. O déficit público atingiu 12, 38% do PIB, quase o triplo de 1988. Em janeiro, fevereiro e março de 1990 [...] a taxa mensal atingia [...] 71,9%, 71,1% e 81,3%, respectivamente”. (Maciel, 2008, p. 322).

O governo Sarney delimitou, para a sua atuação política, uma agenda cuja pauta eram a aprovação das reformas institucionais, o lançamento do plano de reforma agrária e a viabilização do chamado pacto social, por meio da elaboração da nova

¹³ Segundo Maciel (2008, p. 189), “a moratória unilateral não foi motivada por nenhuma orientação antiimperialista ou mesmo simplesmente nacionalista, mas pela absoluta incapacidade de o país cumprir seus compromissos. Na verdade, encerrava-se com a moratória uma “queda de braços” entre governo brasileiro e “consórcio” formado pelo governo norte-americano, pelos organismos internacionais [...] e pelos bancos credores que se arrastavam desde o final do governo Figueiredo”. Esta dificuldade se deu por conta da exigência dos credores em relação à abertura econômica e comercial, à desregulamentação econômica, com redução do intervencionismo estatal e privatização das empresas estatais. Trata-se de posicionamento que foi fruto da crise externa dos países devedores – com a crise mexicana de 1982 – e da orientação neoliberal da gestão de Ronald Reagan (Maciel, 2008).

¹⁴ Antes de 1982 os próprios bancos credores avaliavam a saúde da economia do país. Entretanto, o colapso financeiro do México induziu estes bancos a assumir novos compromissos somente com o aval do FMI (Skidmore, 1989).

constituição.¹⁵ O resultado final foi a promulgação da Constituição em 5 de outubro de 1988. Apesar de indicar que alguma coisa havia mudado, tendo em vista o estabelecimento de uma “rotina eleitoral, eleições diretas, pluralismo partidário, liberdade política e ideológica, semiliberdade de organização sindical, etc.” (Maciel, 2008, p. 311), manteve, no entanto, a “supremacia do executivo, tutela militar constitucionalizada, aparato repressivo e de informações, partidos institucionais, estrutura sindical estatal, garantindo que a essência autocrática da nova institucionalidade não fosse revelada e destruída” (Maciel, 2008, p. 311).

Os governos Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994) pautaram-se fundamentalmente pela efetivação das primeiras medidas de cunho neoliberal e a implantação do Plano Real, determinando, dessa forma, os rumos políticos e econômicos do país. O governo Collor buscou o controle da inflação¹⁶ com o fortalecimento da moeda e a abertura do país, por meio da eliminação das tarifas aduaneiras à importação de uma série de produtos. Em relação à ação do Estado, atuou de maneira intervencionista no congelamento das poupanças e contas correntes, extinguiu órgãos, demitiu funcionários públicos, abriu processo de privatizações, conforme o Programa Nacional de Desestatização (Lei n.º 8.031, de 12 de abril de 1990), dentre outros. Contudo, o revigoramento da moeda dificultou a exportação das empresas brasileiras, o que acabou gerando forte recessão, aumento do desemprego e a volta da inflação.

Também concorreram para o fracasso dos planos elaborados pelo governo Collor as pressões da dívida externa (Silva, 1990). Em dezembro de 1992, depois de uma série de denúncias de corrupção, Collor sofreu processo de *impeachment* e teve os seus direitos políticos cassados por oito anos. Segundo Paulani (2006, p. 90), “Collor não teve tempo para pôr em marcha esse projeto [neoliberal] – a não ser muito timidamente o processo de privatização – mas a referida pregação ganhou força inegável e passou a comandar todos os discursos”.

Já o governo Itamar Franco, apesar de discurso contraditório – ora de apoio ao modelo estatizante, ora aceitando as orientações neoliberais (Silva, 1990) –, instituiu

¹⁵ Para análise mais aprofundada sobre o processo de construção política da nova constituição, promulgada em outubro de 1988, ver Maciel (2008).

¹⁶ Interessante o relato que Anderson (1995, p. 13) fez sobre comentário de um destacado economista neoliberal sobre a questão da inflação no Brasil. Para ele, “o problema crítico no Brasil durante a presidência de Sarney não era uma taxa de inflação demasiado alta [...] mas uma taxa de inflação demasiado baixa. “Esperemos que os diques se rompam” disse ele, “precisamos de uma hiperinflação aqui, para condicionar o povo a aceitar a medicina deflacionária drástica que falta a este país”.

duas importantes ações para a efetivação da orientação neoliberal. Uma diz respeito à intensificação dos vínculos do Brasil nas finanças de mercado internacional. Segundo Paulani (2006, p. 19),¹⁷ em 1992, o Banco Central abriu a “possibilidade de qualquer agente, independente de ser residente ou não, enviar livremente recursos ao exterior, bastando [...] depositar moeda doméstica na conta de uma instituição financeira não-residente”, acentuando a desregulamentação do mercado financeiro e a abertura do fluxo internacional de capitais. Para se ter ideia do impacto dessa medida para o país, Paulani (2006, p. 91) exemplifica dizendo: “sem o destravamento do mercado, os mais de US\$ 40 bilhões que saíram do país entre setembro de 1998 e janeiro de 1999, atemorizados com a iminente desvalorização do real, não teriam podido fazê-lo”. A segunda foi a aplicação do Plano Real, que teve como objetivo central estabilizar a moeda e combater a inflação. Isto ocorreu em função de uma série de ações desencadeadas pelos governos Itamar Franco e, principalmente, pelo de Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Brun (1997), a sua implantação ocorreu em três fases consecutivas. A primeira foi a de ajuste fiscal, com a contenção de gastos e aumento da arrecadação, realizados por meio de cortes em investimentos, gastos públicos e demissões. Assim, dentre outros, houve ampliação das privatizações de empresas estatais, a criação e o aumento de tributos e a privatização de bancos estatais. A segunda foi a de utilização de indexador único (Unidade Real de Valor – URV) da economia por certo tempo, buscando alinhar preços, valores e contratos. Depois, como terceiro momento, a fase correspondente à implantação do real como moeda corrente e eliminação do referido indexador.

Além desse ajuste fiscal, a abertura da economia favorecendo a entrada de capital financeiro, por meio do aumento das taxas de juros, ajudou na valorização do real e na ampliação das reservas cambiais, que poderiam ser acionadas em situação de saída abrupta de capital especulativo. Assim, o ajuste fiscal e a entrada de divisas serviram como âncora para a estabilização da economia e o recuo da inflação. O sucesso

¹⁷ É interessante observar, continua a autora, que esta modificação constituiu-se em uma improbidade administrativa, uma vez que, na condição de instrumento de lei federal, deveria ser feita pelo Congresso Nacional e não pelo Banco Central, pois este se constitui em órgão de hierarquia inferior. Esta ação foi questionada na época por duas procuradoras da República. Ver, nesse sentido, a matéria intitulada “Banco Central dos fora da lei”, de Raimundo Rodrigues Pereira, publicada na *Revista Reportagem*, em fevereiro de 2004.

do Plano Real garantiu a eleição e reeleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) à presidência da República.

1.1.2 Nuances do neoliberalismo no Brasil: os governos FHC e Lula

No primeiro mandato de FHC várias medidas foram tomadas para adequar a estrutura legal às novas exigências do plano de estabilização. Assim, medidas relativas à desregulamentação dos setores de serviços públicos e dos mercados e à desestatização de monopólios, além da abertura do mercado nacional a investidores externos, deram o tom prioritariamente econômico das emendas constitucionais aprovadas. Neste sentido, houve a quebra do monopólio em várias áreas, dentre elas da navegação e cabotagem, do gás canalizado, do petróleo, dos serviços de telecomunicação e de resseguros, e a eliminação da distinção entre empresa nacional e estrangeira (nesta perspectiva qualquer empresa sediada no Brasil pode fazer a exploração do solo). Criaram-se, ainda, medidas de alívio fiscal, como o Fundo de Estabilização Fiscal (FEF)¹⁸ e a Contribuição Provisória sobre Movimentação ou Transmissão de Valores e de Créditos e de Direito de Natureza Financeira (CPMF)¹⁹ e também de política social, com o Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF). Além delas, foram estabelecidas medidas criando novos municípios, instituindo a reeleição para cargos executivos e promovendo a reforma administrativa e a previdenciária (Couto, 2001).

Além da atuação em termos constitucionais, o governo utilizou-se de centenas de medidas provisórias para adequar a estrutura político-administrativa à política econômica adotada. Segundo Couto (2001), o número de medidas editadas, mas fundamentalmente reeditadas, “cresceu imensamente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso”. Isto determina, por um lado, o grau de concentração de poder do Executivo e, por outro, da desobrigação por parte do Parlamento em apreciar os atos do Executivo, convertendo-as em lei ou não²⁰ (Couto, 2001).

¹⁸ A FEF se origina do Fundo Social de Emergência (FSE) e depois se transforma em Desvinculação dos Recursos da União (DRU). O objetivo fundante é garantir que parte da receita dos impostos e das contribuições não seja obrigatoriamente enviada a determinados órgãos, fundos ou despesa. Foi uma medida adotada, por ocasião da implantação do Plano Real, para ajudar na estabilização da economia.

¹⁹ Tributo cobrado destinado ao custeio da saúde, da previdência social e do Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza.

²⁰ Segundo Saes (2001, p. 91), “emerge, portanto, nos países latino-americanos submetidos a governos neoliberais um autoritarismo civil mais ou menos pronunciado conforme o país. [...] corresponde à construção de um presidencialismo invulgarmente forte, cujo limite superior é a ditadura presidencialista.

Segundo Filgueiras e Gonçalves (2007), houve mudanças profundas, de caráter liberal, na estrutura de funcionamento do padrão monetário do país e na política macroeconômica de câmbio no processo de implantação do Real. Assim sendo, não foi simplesmente um plano de estabilização financeira. O Real constituiu-se num modelo econômico que levou à desestruturação e precarização do mercado de trabalho, com o crescimento do desemprego estrutural e o enfraquecimento dos sindicatos. Promoveu a assunção da hegemonia política do capital financeiro²¹ e o aprofundamento da vulnerabilidade externa do país em relação aos ciclos de comércio internacional e aos movimentos do capital financeiro. Em relação ao Estado, acabou por diminuir seu poder de estabelecer política econômica soberana e por redefinir a sua estrutura e funcionamento, em virtude das privatizações e das reformas realizadas. Por fim, modificou profundamente a natureza do sistema financeiro, que passou a operar essencialmente para o financiamento da dívida pública.

Também como desdobramento do Plano, o aumento das importações ocorridas com a valorização do real e as privatizações enfraqueceram as indústrias brasileiras. Com isso, como explica Filgueiras (2006, p. 192),

[...] importantes segmentos industriais foram afetados, com vendas e fusões de empresas nacionais (públicas e privadas) para e com o capital estrangeiro (desnacionalização) ou reconversão de suas atividades para a montagem de componentes importados.

Ainda de acordo com Filgueiras (2006, p. 192), esse fenômeno acabou por desembocar num

[...] processo de desindustrialização [...] com menor diversidade e desarticulação de cadeias produtivas nos segmentos industriais mais dinâmicos, intensivos em capital e tecnologia, e ampliação do peso

É incumbência desse autoritarismo civil emergente não sufocar um poderoso movimento de oposição popular [...] e sim neutralizar as reticências conservadoras – de caráter sempre localizado e não genérico – diante do programa neoliberal”.

²¹ É novamente Saes (2001, p. 88) que afirma que a corrente neoliberal representa os interesses do capital financeiro internacional. Portanto, para uma análise da inserção dessa política no Brasil, é preciso compreender a movimentação das classes conservadoras subalternas em relação a esta política. Refere o citado autor que “cada setor subalterno da frente política conservadora tende a apoiar tão somente a execução daqueles aspectos específicos do programa neoliberal que correspondem aos seus interesses”. Estas, entretanto, concordam sem restrições com aquelas ações destinadas à desregulamentação da legislação referente aos direitos sociais e dos trabalhadores. Entender essa dinâmica é importante, segundo o autor, para que se possa aproveitar melhor os espaços políticos deixados pelas reticências conservadoras e “fortalecer uma frente política antiliberal”.

relativo de ramos industriais de pouco dinamismo, intensivos no uso de recursos naturais e de mão-de-obra.

O resultado de “todas essas mudanças foi o de atualizar, radicalizando, a dependência tecnológica e financeira do país, agravando a vulnerabilidade externa da economia brasileira e a fragilidade financeira do país” (Filgueiras; Gonçalves, 2007). Acrescem a esse fator a dificuldade de retomada do crescimento econômico,²² o aumento acentuado da dívida pública,²³ a grande concentração de riqueza e renda, o elevado grau de pobreza da população e a reduzida capacidade de investimento do Estado (Filgueiras; Gonçalves, 2007).

No segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), uma importante situação histórica desembocou na necessidade de adequar a política econômica do governo às novas exigências internacionais e de encontrar saídas para que o Brasil não entrasse em crise profunda no âmbito político-econômico. Em 1999, dadas as crises ocorridas no México (1995), na Ásia (1997) e na Rússia (1998) e a debilidade econômica interna produzida pela implantação do Plano Real, como ressaltado anteriormente, os credores, temendo uma desvalorização da moeda e a consequente perda de lucratividade, passaram a deixar o país. Assim, em janeiro, mesmo com as tentativas do governo em contornar a crise por meio da edição de uma série de medidas, que iam desde o corte de despesas até a elevação ainda maior da taxa de juros, houve uma acelerada saída de capitais, baixando rapidamente as reservas do país. Nem mesmo o empréstimo do FMI de 40 bilhões de dólares e a sua ratificação da política governamental cessaram a saída de capitais (Sader, 1999).

Diante desse panorama, o governo desvalorizou a moeda e elevou novamente as taxas de juros, para sustar a saída de capitais, evitar que as reservas continuassem diminuindo e controlar a inflação (Sader, 1999). Também, a partir de então, o governo empreendeu, seguindo receituário do FMI, uma política de criação e manutenção do superávit primário como forma de garantir as reservas necessárias à remuneração dos capitais, diminuindo, dessa forma, o “risco Brasil”. Assim, essa “redefinição tem como foco a obtenção de elevados superávits na balança de pagamento comercial, condição essencial para o pagamento da dívida externa e a remuneração do capital financeiro

²² A taxa de crescimento foi de 2,4 % (Filgueiras; Gonçalves, 2007).

²³ A dívida pública, que se constitui em dívida interna e externa, em 1994, foi de 153 bilhões de reais, o que equivalia a 30 % do PIB; em 1998, o valor foi de 385 bilhões, correspondente a 38,9 % do PIB. Importante ressaltar que vão ocorrer, a partir daí, o aumento da dívida interna (de prazo menor e juros maiores) e a diminuição da dívida externa (de prazo maior e juro menor) (Filgueiras; Gonçalves, 2007).

nacional e internacional” (Filgueiras; Gonçalves, 2007, p. 90). Como desdobramentos dessas ações e orientações houve o aumento da carga tributária, passando de 25% para 37%, o fortalecimento das frações de capital fortemente relacionadas ao comércio exterior, especialmente o chamado agronegócio (Filgueiras, 2006), a continuação do crescimento da dívida pública, chegando em 2002 a 881 bilhões de reais, totalizando 50,5% do PIB, e dependência cada vez mais crescente dos compradores de produtos primários ou daqueles de baixo conteúdo tecnológico.²⁴

O governo Lula (2003-2010), eleito com a expectativa de transformar o medo em esperança, pelo menos naquilo que era possível em relação ao estabelecimento de bases soberanas de desenvolvimento, vinculado à ruptura com aspectos que mantêm a “desigualdade abismal na sociedade brasileira” (Frigotto, 2004a, p. 96), deu continuidade à política econômica, nos seus aspectos macroestruturais, implementada pelo seu antecessor. Um primeiro sinal significativo foi, antes mesmo de ser eleito – julho de 2002 –, a assinatura de carta de compromisso com o Fundo Monetário Internacional (FMI), sinalizando com a manutenção das metas de inflação e de superávit primário (Frigotto, 2000a).

Já no governo, Lula, internamente, vai se constituindo e se afirmando com base em quatro dimensões. A primeira, com a radicalização da ideia de exceção econômica, justificando assim, do ponto de vista ideológico, a manutenção da política econômica estabelecida anteriormente, como única capaz de “salvar a sociedade do eterno perigo da inflação e do inaceitável pecado da perda de credibilidade” (Paulani, 2006, p. 96). A segunda, com a construção da credibilidade junto às classes dominantes, na medida em que afirma a ordem econômica que as mantém como tal. Nessa direção, houve, segundo Boito Jr. (2006), o fortalecimento da grande burguesia interna industrial e agrária voltada para a exportação, sem, contudo, quebrar a hegemonia do grande capital financeiro. Isto porque, em função da opção política do governo, a ascensão desses setores favorece a entrada de dólares e a produção de superávit primário, necessários ao pagamento dos juros da dívida, ou seja, necessários à remuneração do capital financeiro. Uma terceira dimensão diz respeito ao aprofundamento políticas compensatórias e

²⁴ Os cinco primeiros produtos exportados no período de 1999-2005, segundo o Ministério do Desenvolvimento Industrial e Comércio Exterior (apud Filgueiras; Gonçalves, 2007), são: minérios de ferro e seus concentrados, de baixo valor tecnológico, soja mesmo triturada, de baixo valor tecnológico, automóveis de passageiros, de médio valor tecnológico, óleos brutos de petróleo, de baixo valor tecnológico. Dessa lista somente dois aparecem com alto valor tecnológico: aviões e aparelhos transmissores ou receptores e componentes. Registra-se, ainda, que muitas destes produtos são oriundos de empresas nacionais associadas ao capital internacional (Filgueiras; Gonçalves, 2007).

focalizadas²⁵ em detrimento da efetivação e ampliação dos direitos sociais (Boito Jr., 2006). Ainda sobre este item, ressaltam Filgueiras e Gonçalves (2007, p. 153) que o

objetivo principal das políticas sociais focalizadas, independentemente do discurso político utilizado, não é complementar as políticas sociais universais, e sim, substituí-las – economizando recursos para pagar a dívida pública.

Trata-se, então, de acordo com Filgueiras e Gonçalves (2007, p. 156),

[de política social] apoiada num conceito de pobreza restrito, que reduz o número real de pobres, suas necessidades e o montante de recursos públicos a serem gastos. Ela procura se adequar ao permanente ajuste fiscal a que se submetem os países periféricos, por exigência do FMI e do capital financeiro (os “mercados”), para garantir o pagamento das dívidas públicas. *Essa política social é a contraface dos superávits fiscais primários.* (Grifo nosso).

Por último, a quarta dimensão diz respeito ao envolvimento de maneira mais intensa, inclusive participando do governo, da CUT e do PT na nova ordem econômica. Assim, pois, “gradativamente a [...] CUT encolheu-se e passou a adotar uma estratégia defensiva, economicista e fragmentada corporativamente [...]. Concomitantemente, a institucionalização do PT o transformou em mais um partido da ordem” (Filgueiras; Gonçalves, 2007, p. 186). Nessa conjuntura, o governo Lula mantém a política de metas de inflação reduzidas, por meio da fixação de taxas de juros elevadas, o regime de câmbio flutuante e o superávit primário acima de 4,25% do PIB nacional (Filgueiras; 2006). Há, portanto, a continuidade do processo de desnacionalização²⁶ da economia e entrada e saída facilitada de recursos do país (Paulani, 2006).

²⁵ Políticas destinadas aos setores mais pobres, que não conseguirão integrar-se ao mundo do trabalho, em função da política econômica que promove o desemprego estrutural, e que precisam ser assistidos pelo Estado para evitar uma possível barbárie social. Estas não se constituem em direitos sociais e sim em bem-estar governamental. Essas políticas, materializadas em forma de programas governamentais de cunho compensatório, segundo Marques e Mendes (2006, p. 70), “passam a ser base de apoio incontestado do governo Lula. [...] em geral, este segmento da população brasileira apresenta baixo nível de organização e acaba estabelecendo assim uma relação direta, sem mediação, com o presidente Lula”.

²⁶ A desnacionalização da economia brasileira no governo Lula deu-se com a entrada de investimento direto estrangeiro (IDE) por meio da aquisição de empresas privadas e de ações de empresas nacionais (privadas e públicas), com a redução do coeficiente de nacionalização de grande parte dos bens produzidos no país decorrente da importação de partes, peças e componentes em função da apreciação do câmbio (ex.: indústria de informática e automobilística). Apenas alguns exemplos do IDE: a aquisição da produtora brasileira de compostos plásticos Mash, controlada pela Mash Têxtil, pela empresa norte-americana A. Schulman; compra da Vivo pela empresa Telefônica da Espanha e a entrada da Portugal Telecom na Oi já controlada por bancos estrangeiros; compra de 40% do laboratório brasileiro Teuto (localizado em Anápolis e fundado em 1947) pela farmacêutica norte-americana Pfizer.

O governo Lula, ainda, regulamentou a parceria público-privada, ampliou a reforma da Previdência, abrindo um amplo leque de possibilidades para o crescimento do mercado privado de aposentadorias e pensões, e manteve os juros altos. Para os trabalhadores, o governo se omitiu na fiscalização do trabalho e na indução de uma política de reposição das perdas salariais, contudo aprovou uma nova lei – a Lei de Falências²⁷ –, que privilegia o pagamento das dívidas bancárias em detrimento do pagamento dos débitos com os trabalhadores (Boito Jr., 2006). Na verdade, a manutenção do baixo custo do trabalho é aspecto fundamental no sucesso das exportações brasileiras, pois mantém os preços competitivos (Boito Jr., 2006).

Esse modelo, do ponto de vista da produção econômica, tem levado, ainda, o país a se especializar na exportação de produtos de intensidade tecnológica baixa e média-baixa e produtos não industriais (Filgueiras; Gonçalves, 2007) ao mesmo tempo em que se processa um retrocesso do setor industrial. Assim, “o processo de especialização retrógrada das exportações brasileiras decorre, em grande medida, do retrocesso do setor industrial do país” (Filgueiras; Gonçalves, 2007, p. 83). Este, entretanto,

[...] não significou, em geral, destruição da indústria, mas sim perda relativa da importância do setor industrial no produto: redução da participação no PIB, de 32,1% em 1986 para 19,7% em 1998, uma queda de doze pontos percentuais. Houve, ainda, perda da participação relativa do emprego industrial. O elemento determinante deste retrocesso foram as políticas econômicas adotadas a partir da abertura comercial da década de 1990. Durante o governo Lula, além da abertura comercial, vale destacar o efeito do câmbio sobrevalorizado em período de fraco crescimento econômico. (Filgueiras; Gonçalves, 2007, p. 84).

Por fim, o processo de retrocesso industrial que tem ocorrido no Brasil deve ser compreendido a partir de três aspectos:

[...] (i) o país está atrasado em relação aos países emergentes de maior dinamismo, pois não está conseguindo acompanhar a evolução da indústria e dos serviços industriais modernos, que vêm ocorrendo nestes países; (ii) a indústria de transformação deixou de “puxar” a economia e não foi substituída por nenhum outro setor com o mesmo dinamismo e a mesma capacidade, o que vem acarretando taxas pífias de crescimento do PIB; (iii) ocorreram mudanças na estrutura

²⁷ Segundo Filgueiras e Gonçalves (2007, p. 111), o governo aprovou a lei de falências e a lei das chamadas parcerias público-privadas (PPP), com o intuito de desencadear uma nova fase das privatizações, agora abarcando a infraestrutura do país – uma vez que a política de superávits primários reduz drasticamente a capacidade de investimento do Estado.

industrial que evidenciam perda de segmentos industriais importantes (por exemplo, material elétrico e eletrônico), desarticulação de cadeias produtivas e especialização mais forte em setores intensivos em recursos naturais. (Filgueiras; Gonçalves, 2007, p. 84).

Observando-se quatro grupos de indústrias do país e suas possibilidades de maior exportação, verifica-se que a maior probabilidade de liberalização do comércio exterior destina-se àquele que agrega baixa e média baixa intensidade tecnológica e produtos não industriais. Isso ajuda a evidenciar, de acordo com o diagnóstico levantado antes, o processo de retrocesso industrial vivido pelo país. Assim, tem-se o primeiro grupo de produtos mais competitivos (em geral superavitárias) como o café, o papel e a celulose, os cítricos, o couro e os calçados, a siderurgia e têxtil; o segundo, com sérias deficiências competitivas, como bens de capital, química e petroquímica, transformados plásticos, naval e informática; o terceiro, com oportunidades e ameaças localizadas e/ou que se anulam, como os cosméticos, as madeiras, os móveis e a cerâmica, e o quarto grupo, em que predomina o comércio intrafirma (participam intensamente do comércio mundial e são, em geral, deficitárias) como a automotiva, a farmacêutica, a eletrônica de consumo e os tele-equipamentos (Filgueiras; Gonçalves, 2007).

Esse tipo de exportação é que tem garantido boa parte da entrada de dólares no país e mantido o superávit primário e o pagamento dos juros da dívida. A consequência, contudo, é perversa, pois, “em tempos de predominância da chamada nova economia – aceleração da difusão das tecnologias de informação e de comunicação [...] – o Brasil engatou marcha a ré” (Paulani, 2006, p. 86). Nesse sentido também ressalta Boito Jr. (2006, p. 252):

O neoliberalismo provocou um processo de desindustrialização nas economias da América Latina, o que significa que diminuiu o peso do produto industrial no PIB e que o próprio perfil da indústria mudou, com o declínio dos setores mais sofisticados e ascensão dos setores industriais que processam recursos naturais – minérios, papel e celulose, produtos alimentícios, etc. [...]. O grande herói nas relações comerciais do Brasil com o resto do mundo é o agronegócio.

Outra questão se coloca importante em relação à continuidade, no governo Lula, da política econômica do seu antecessor. A conjuntura favorável à exportação brasileira a partir de 2003 – puxada pelo crescimento das economias americanas e chinesa, da recuperação da Argentina e da disparada dos preços das *commodities* (Filgueiras; Gonçalves, 2007) combinada com persistência do arrocho salarial – resultou na

melhoria das contas brasileiras. Entretanto, a opção feita pela manutenção do superávit primário e dos juros altos e o aumento da carga tributária têm trazido sérios problemas para o investimento do Estado. Os desdobramentos dessa política indicam, dentre outras, a manutenção de elevadas taxas de desemprego, a persistência da precarização das condições de infraestrutura do país, o comprometimento de qualquer tipo de política industrial, agrícola, tecnológica e de comércio exterior – em função da manutenção das taxas de juros elevadas e do superávit primário –, o aprofundamento da dependência externa, inviabilizando um novo ciclo de crescimento sustentado. Ressaltam-se ainda a insuficiência das políticas sociais de caráter assistencialista e focalizadas e a tendência ao aumento da exploração da força de trabalho, a queda dos salários reais e a redução dos direitos trabalhistas. Estas últimas pressionadas pela reprimarização da economia, com uso intensivo de mão de obra e dos recursos naturais e pela industrialização transnacionalizada, que busca menores custos em termos de trabalho (Filgueiras e Gonçalves, 2007).²⁸

É preciso abrir um parêntese e compreender alguns dados que, se não analisados, no limite deste trabalho, podem indicar contradições. No período entre 2004 e 2008 (Quadros, 2009) e mais recentemente, pós-crise mundial de 2008-2009 (Oreiro, 2010; Munhoz, 2010), o país tem vivido um processo de crescimento econômico. Este, aliado ao crescimento real do salário mínimo, proporcionou o aumento da classe média baixa, a chamada classe C,²⁹ a diminuição dos miseráveis e a queda do desemprego (Quadros, 2009). Esta “sensação de melhora é real” (Quadros, 2009, p. 228), mas limitada, tanto da perspectiva conjuntural quanto estrutural.

Em relação aos limites conjunturais é necessário entender que, primeiro, a classe C no Brasil pode ser classificada como remediada, em comparação com a massa de pobres e miseráveis, pois seu padrão de vida é de um professor primário, de um balconista, de um escriturário etc. Assim, não é possível dizer que houve transformação da sociedade brasileira em uma sociedade de classe média, à semelhança da norteamericana, numa visão apologética (Quadros, 2009, p. 215). Esta pressupõe

²⁸ Pinto (2009) afirma que o encargo da União com os serviços da dívida pública é causa principal do pouco investimento do governo nas políticas sociais, dentre elas a educação. Assim, o Brasil, com esta despesa, no ano de 2008, chegou a consumir 47% do orçamento federal executado.

²⁹ A relação entre classe social e faixa de rendimento é a seguinte: acima de 2.965 reais, alta classe média; de 1.482 a 2.965 reais, média classe média; de 593 a 1.482 reais, baixa classe média; de 296 a 593 reais, massa trabalhadora, e abaixo de 296 reais, miseráveis (valores em outubro de 2007, deflator: INPC corrigido, IPEA apud Quadros, 2009).

[...] o acesso, com recursos próprios, à educação de qualidade; cursos de idioma; viagens internacionais; convênios médicos abrangentes; moradias diferenciadas; alguma das diversas modalidades de segurança pessoal; serviços pessoais especializados como psicólogos, dentistas, oculistas, fisioterapeutas, nutricionistas, etc. Reforçando que, em geral, tudo isto deve ser alcançado sem depender das redes públicas de serviços sociais bastante sucateados.

Segundo, o aumento da geração de emprego no Brasil cobriu apenas aquelas vagas necessárias à absorção dos que chegavam ao mercado de trabalho. Terceiro, a melhora dos índices de desemprego, principalmente nas metrópoles das regiões Sudeste, Sul e Nordeste, não tem correspondência para o conjunto do Brasil. Por fim, há uma entrada muito grande de jovens, que não deveriam estar trabalhando, e de aposentados, querendo voltar ao mercado de trabalho. Isto significa que existe um problema de renda, de crise social, que eleva o número da População Economicamente Ativa (PEA) e pressiona o aumento do desemprego.

Em âmbito estrutural, é preciso entender que o crescimento econômico que tem gerado a melhora destes índices é fruto das exportações de *commodities* e de ativos financeiros, como ressaltado anteriormente, que acabam repercutindo na riqueza do país e gerando impacto na demanda (Oreiro, 2010; Munhoz, 2010). Este crescimento, portanto, não é desdobramento da renda do trabalho e nem do crescimento real, oriundos das exportações de produtos de relativo valor agregado e do aumento do mercado interno. Não é fruto de uma demanda boa (Munhoz, 2010). E tampouco do impulsionamento da

[...] reconstrução industrial na direção dos avanços tecnológicos trazidos pela “III Revolução”, que nos capacitaria a construir uma nação moderna, civilizada e ambientalmente saudável. O que sem dúvida terá que ser acompanhado pela reconstrução do Estado nacional e de seus serviços sociais – educação, saúde, habitação, transporte, segurança etc. Sem falar na inadiável reconstrução da infraestrutura econômica. (Quadros, 2009, p. 217).

Compreende-se, entretanto, que, de acordo com a análise da estrutura e conjuntura societal brasileira, a reconstrução do Estado nacional passa necessariamente pela retomada de um desenvolvimento assentado na independência e soberania nacional e no conseqüente rompimento com os laços de dependência internacional. Sem estes pressupostos, qualquer desenvolvimento beneficiará apenas as classes dominantes – interna e externa. O caráter do crescimento indica ainda uma vulnerabilidade muito grande, na medida em que o país fica refém das conjunturas internacionais. Nesse

sentido, uma queda nas exportações ou dos preços das *comodities* e/ou saída de capitais poderia levar a um ciclo recessivo (Munhoz, 2010). Destaca-se que em função da apreensão desta vulnerabilidade, o governo Lula deu ênfase a uma política econômica desenvolvimentista, diferentemente de FHC. Segundo Sanson (2011, p.1)

As bases do modelo neodesenvolvimentista se fazem a partir da recuperação do papel do Estado como indutor do crescimento econômico. Um Estado que alavanca a infraestrutura para assentar as cadeias produtivas do capital privado³⁰.

Entretanto, a questão em nível estrutural é ainda mais complexa, pois diz respeito à opção sobre a política econômica de governos de matriz neoliberal, em países dependentes, por um padrão de desenvolvimento voltado para a manutenção da hegemonia do capital financeiro. Isto significa dizer que mesmo este crescimento é obstaculizado, na medida em que se escolhe manter as altas taxas de juros para remunerar este capital. É por isso que se pode compreender porque, no mesmo momento em que o IBGE divulga um índice mostrando que houve um crescimento econômico na ordem de 2,7% no primeiro trimestre de 2010, em relação a 2009, o Comitê de Política Monetária (Copom) eleva a taxa básica de juros a 0,75%. A justificativa, segundo o Comitê, é de que o crescimento, em ritmo “acelerado”, poderia levar à alta dos preços e aumento da inflação (Oreiro, 2010). Entretanto, este “terrorismo econômico” (Munhoz, 2010; Oreiro, 2010) encobre a opção feita pela manutenção da hegemonia do capital financeiro.

A partir do Plano Real deu-se proeminência às questões econômicas e estas são colocadas em “estado de exceção”. Nessa perspectiva, todas as mudanças são justificadas em nome de salvar o país e de manter a estabilidade econômica (Paulani, 2006). A política vira administração e transforma o Estado em mero aparelho administrativo das classes dominantes – nacionais e internacionais – “comprometidos

³⁰ A análise mais acurada deste neodesenvolvimentismo é importante para detectar em que medida os trabalhadores e seus movimentos – sociais e sindicais – poderão se mover na disputa política e compreender se esta situação econômica, a partir dos limites e possibilidades, favorece ou não a obtenção de ganhos-econômicos, políticos, sociais, culturais - para a sua classe. Acrescenta-se ainda que a compreensão deste movimento é também relevante porque o governo Lula é ao mesmo tempo produto da modernização conservadora, que faz do Brasil a 8ª economia mundial, e resultado da inconformidade dos movimentos sociais, da luta contra a modernização conservadora, da luta pela Reforma Agrária, da distribuição de renda, da urgência das reformas estruturais na saúde e educação, condições que mantêm o país no 70º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano. (Sanson, 2009).

manutenção de um país miserável , que ocupa o 70ª classificação no Índice de Desenvolvimento Humano.

apenas ou principalmente com a matéria econômico-financeira” (Ianni, 2000). Há, portanto, “uma supressão ou esvaziamento da esfera pública, em que os atores podem escolher por reflexão e não apenas como massa e a privatização da vida, posto que não há o que deliberar (Oliveira, 2007, p. 35). Esse recuo no processo de democratização e politização acabou por manter núcleos de poder específicos no Estado brasileiro, com autonomia e sem nenhum controle do parlamento ou da sociedade. Assim se refere Codato (2005, p. 21):

Nos governos Cardoso [...] houve três expressões desse fenômeno. [...] o esquema do “superministério” agora representado pela tríade Banco Central, Conselho de Política Monetária e Ministério da Fazenda”. Na área militar foram mantidos os três “feudos burocráticos” intocáveis: o Gabinete de Segurança Institucional (antiga Casa Militar), a Agência Brasileira de Inteligência (ABIN, antigo Serviço Nacional de Informação (SNI)). Por fim, na área “empresarial”, naqueles aparelhos de Estado em que, por natureza ou competência, se administram os “interesses do mercado” (política de privatizações, política de transportes, de comércio exterior, de comunicações, de educação etc.), a regra foi o contato direto de representantes influentes do mundo dos grandes negócios com decisores estratégicos [...].

Com as privatizações, por exemplo, foram criadas as agências reguladoras – autarquias especiais –, que assumiram o poder de regulação sobre estes setores, muitos deles estratégicos para a economia. Dotadas de independência administrativa e autonomia financeira, possuem grande autonomia diante do Estado e da burocracia. Os seus dirigentes têm mandato fixo e estabilidade. Os demais funcionários podem ser escolhidos de acordo com critério de mercado e não de acordo com o estatuto do servidor público, criando uma “burocracia paralela”. “Seus atributos passam pela fiscalização dos serviços prestados, planejamento e ordenamento do setor e definição do valor das tarifas e encargos cobrados dos consumidores” (Maciel, 2009, p. 197). As empresas viabilizam a sua participação por meio de *lobbies*, assessorias técnicas e participação nos órgãos consultivos e deliberativos das agências. Por eles, fazem valer os seus argumentos e interesses no interior das agências, e estas acabam por encaminhá-los, comprometendo o processo democrático e a gestão transparente das questões públicas (Maciel, 2009).

Assim, neste contexto, que se estenderá para além de FHC, “a democracia e a república são o luxo que o capital tem de conceder às massas, dando-lhes a ilusão de que controlam os processos vitais, enquanto as questões reais são decididas em instâncias restritas, inacessíveis e livres de qualquer controle” (Oliveira, 2009).

1.1.3 As lutas sociais em tempos neoliberais

As lutas sociais nesse período passaram por transformações significativas. Em relação aos movimentos sociais, hegemonicamente, há um deslocamento de questões oriundas da contradição capital e trabalho para temáticas relativas à questão da identidade e da cultura. Portanto, este momento, “conforme pensamento dominante, fez eclodir *novos* movimentos sociais para os quais o trabalho perdeu a sua centralidade, em favor de novas identidades, valores e problemas”³¹ (Leher, 2002, p. 148). Assim, os vínculos sociais se estabeleceram segundo critérios de cor, raça, idade, gênero, habilidades e capacidades humanas (Gohn, 2010). Esses movimentos, ainda segundo Gohn (2003), caracterizam-se por empreender mobilizações pontuais, de caráter propositivo e operatório. Outra tônica é que, “a partir de 1990, os movimentos sociais passaram a integrar formas de organizações mais institucionalizadas, como fóruns e ONGs (Organizações Não-Governamentais) e participam de uma infinidade de conselhos políticos e gestores” (Cruz, 2009, p. 68).

Nesse período há o predomínio das ONGs do Terceiro Setor³² como mobilizador social, que institui, no âmbito da sociedade, uma nova forma de tratamento da chamada questão social. Tratada de forma pragmática, busca, por meio da parceria entre poder público e sociedade, “a execução de políticas [...] em áreas onde prestação de serviços sociais é carente ou até mesmo ausente [...]” (Gohn, 2003). Segundo Gohn (2003), estas ONGs, em sua maioria, têm trabalhado na lógica do mercado, buscando um tipo de inclusão econômica precarizada e eximindo-se da discussão acerca dos direitos sociais, das origens das exclusões sociais e da construção de lutas que questionam o sistema vigente. O objetivo é fundamentalmente de atuar sobre os resultados produzidos por esta sociedade.

Outro importante desdobramento da atuação desse setor é que, ao mediar serviços para o Estado – a partir dos fundos públicos, portanto, do financiamento do

³¹ Segundo Gohn (2003, p. 30), na área rural – a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – “a luta social recrudescer e os movimentos sociais com perfil de lutas de resistências e classistas cresceram e tiveram o seu auge”. Já Sampaio Jr. (2006, p. 74) aponta que este movimento, “reprimido com violência pelo governo FHC e [...] asfixiado pela alegada falta de recursos para atender as suas reivindicações [...], percebeu que o futuro da reforma agrária dependia de uma mudança radical nos rumos da política agrícola, da política econômica e toda a organização social do país. Assim, não sem mérito, o MST acabou se transformando na principal referência política da esquerda brasileira”.

³² Segundo Gohn (2002, p. 93), são entidades “privadas sem fins lucrativos, voltad[as] para áreas de interesse público”. Ou seja, trata-se de um “conjunto heterogêneo de entidades composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos de movimentos sociais, fundações, cooperativas e até mesmo empresas denominadas como cidadãs”.

próprio Estado –, tem-se alterado a relação entre cidadão e Estado. Quando proponente do serviço público, o Estado sofre uma pressão dos sujeitos coletivos, e as relações se estabelecem em espaço público. Nessa perspectiva, há possibilidades de discussão acerca dos direitos da cidadania, pois é o lugar do universal. Entretanto, ao delegar para outrem estes serviços, a relação passa a se dar em espaço privado e, desse modo, a relação torna-se entre sujeitos individuais, ou seja, entre prestadores de serviços e clientes. Nesse ambiente, há redução do poder de negociação e dos conflitos e diminuição do debate sobre questões mais universais e de interesse coletivo, ou melhor, daquilo que diz respeito ao bem comum. Minimiza-se, portanto, o fazer democrático e político.

Sobre os movimentos sociais em tempos neoliberais, Gohn (2003, p. 29) faz a seguinte constatação:

A priori, parece-nos que o movimento social e/ou conjunto de atores sociais que estão participando dessas novas ações e interações estão conseguindo pouco em termos de mudança do conjunto de instrumentos concretos que presidem e orientam as relações. Se esta hipótese for verdadeira, cumpre observar que nos anos 70/80 os movimentos sociais tiveram força para impactar ou criar instrumentos jurídicos novos, de nível local ou constitucional.

Ainda sobre o resultado dessa nova configuração dos movimentos, observa-se que há uma afinidade entre seu caráter e as políticas neoliberais, na medida em que contribuem, via parceria público-privado, para a implementação de políticas pontuais, de natureza assistencialista e compensatória, focalizadas no atendimento de setores mais carentes. Esse processo desonera o Estado em relação à consolidação dos direitos sociais. Neste perspectiva, segundo Leher (2002, p. 164),

[...] os centros de poder têm buscado uma aproximação com os *novos* movimentos sociais, tanto em nível internacional (o Banco Mundial inseriu as ONGs em sua dinâmica mundial de operações) como em nível nacional. São diversas as iniciativas governamentais neste sentido, somente para ficar restrito ao campo educacional: desde a alfabetização de jovens e adultos (Comunidade solidária, no Brasil), passando pela “adoção” de escolas públicas pelo terceiro setor, até a formação profissional (aqui os parceiros privilegiados são os sindicatos, ONGs e o Terceiro Setor).

Outro importante aspecto das lutas sociais no período diz respeito às organizações e movimentos relativos ao mundo do trabalho. Também nesta dimensão observou-se a mudança na ênfase dos conflitos e na forma de suas resoluções. Assim, a

consolidação do neoliberalismo como política hegemônica organicamente vinculada à reestruturação produtiva fez eclodir, no campo social, o desemprego, caracterizado por sua ampliação em termos quantitativos e também pelo desaparecimento de inúmeras ocupações e atividades profissionais. Deu-se, portanto, o surgimento do desemprego estrutural, isto é, aquele oriundo das novas configurações do setor produtivo, assentado agora na utilização em larga escala das tecnologias, de base microeletrônica, e na reengenharia dos processos de gestão da produção, com seus novos modelos e padrões.

A tônica, neste caso, é o enxugamento do número de trabalhadores de um lado, e a assunção da flexibilidade e da polivalência como competências fundantes do trabalho, de outro. Para além do espaço da organização produtiva, criou-se uma rede de prestadores de serviços para suprir mão de obra e necessidades não estratégicas das empresas, diminuindo os custos em relação a eles. Buscou-se então a terceirização dessas atividades, criando “um amplo mundo do trabalho precário” (Alves, 2006, p. 470). Para completar o espectro das mudanças, buscou-se legitimar via conteúdo ideológico e cultural as transformações em curso. Disseminou-se uma gama de valores empresariais e, assim, “o discurso da produtividade, do desempenho e da competência ligada à eficiência econômica penetra cada vez mais nas escolas, universidades, meios de comunicação e sindicatos” (Alves, 2006, p. 462).

Diante desse quadro os sindicatos e suas centrais assumiram uma postura cada vez mais propositiva e participativa em virtude das demandas colocadas pelo momento histórico. O que se estabelecia a partir de então era a manutenção da perspectiva da negociação com o capital e o governo, buscando nessa nova dinâmica garantir soluções “realistas” para as questões trabalhistas. Como desdobramento dessa nova condução da ação sindical, o que ocorreu foram, de um lado, o abandono da perspectiva de desenvolvimento de lutas de caráter classista e do “confronto com o modelo de desenvolvimento econômico brasileiro”³³ (Boito Jr., 1996) e, de outro, a transferência do locus da discussão para a empresa, lugar prioritário de realização das greves e das negociações. Há, portanto, uma descentralização das lutas e fragmentação das negociações. Ratifica-se, desse modo, que “o sindicalismo [...] perdeu seu vínculo com o horizonte de classe e deixou-se levar – sob pressão das circunstâncias – pela

³³ Alves (2006) indica que a greve dos petroleiros em 1995 constitui-se numa exceção, na medida em que assume um caráter político contra a política neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso. Já Boito Jr. (1996, p. 16) chama a atenção para a exceção também da ação dos trabalhadores públicos neste período. Para ele, “ameaçados com salários em declínio e eleitos para desempenhar o papel de Judas do neoliberalismo [...] são obrigados a confrontar com tal política”.

fragmentação de classe” (Alves, 2006, p. 470). Além dessas mudanças, os sindicatos passaram a participar de maneira mais ativa nos fóruns de políticas públicas e fóruns tripartites³⁴ de discussão sobre capacitação tecnológica e qualificação profissional (Alves, 2006).

Ressalta-se ainda que a “década neoliberal” significou, assim, uma “regressão relativa do sindicalismo no Brasil, principalmente no tocante a sua capacidade de agitação social e de militância política” (Alves, 2006, p. 474). Sobre os movimentos e organizações sociais no governo Lula, pode-se afirmar que aprofundaram o caráter pragmático e localista iniciados no governo FHC, cuja preocupação é buscar melhorias dentro da ordem para grupo de trabalhadores individualmente, deixando de lado questões relativas aos direitos universais e as políticas macroestruturais (Druck, 2006).³⁵

Destaca-se, por fim, que, em função do presentismo do estudo, as pesquisas e análises sobre os movimentos e organizações sociais no governo Lula não permitiram um aprofundamento neste momento. Pontua-se, portanto apenas indicações do que estava disponível até então.

1.2 A educação brasileira

Dadas as condições estruturais e conjunturais da sociedade brasileira, nos limites das necessidades desta pesquisa, pergunta-se: quais são, com base nessas conformações, os pressupostos estruturais da educação brasileira? Como a educação vem se estruturando, pelo menos desde a constituição do Estado Nacional, primeiro na sua variação monárquica e escravista e, depois, republicana e assalariada? Ao buscar respostas para essas perguntas, vislumbra-se a possibilidade de compreender, de um lado, as permanências de uma sociedade capitalista dependente e periférica e, de outro, com base na natureza das contradições e mediações que ocorrem no seu interior, como a educação, de maneira dominante, tem se estruturado em relação às classes sociais que constituem a sociedade brasileira. Busca-se também perceber quais as possibilidades de se efetivar caminhos que visem à superação desse estado de coisas, ou melhor, de pensar e construir objetivos e finalidades de uma educação que se faz e que faz uma sociedade para todos. Nesses termos, é preciso pensar que

³⁴ Fóruns constituídos por trabalhadores, empresários e governo.

³⁵ Em seu artigo, Druck (2006) faz análise da proposta do governo Lula para Reforma Sindical e Trabalhista, expressa na PEC – 369/2005, que ainda se encontra “parada” no Congresso Nacional.

[a] transformação da educação depende, naturalmente, de uma transformação global e profunda da sociedade e a própria educação funciona como um dos fatores de democratização da sociedade e o sentido de qualquer “política educacional democrática”. (Fernandes, 1989, p. 13).

A ideia aqui apresentada indica que se compreende a educação como “uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social” (Frigotto, 1996, p. 31). Assim sendo, como lócus de disputa hegemônica, ela não deve ser vista como reflexo das relações sociais, ou seja, apenas como aparelho reprodutor das relações dominantes (Frigotto, 1996), tampouco, em si mesma, desconsiderando que se coloca como parte de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais (Frigotto, 2007). A partir desses pressupostos, busca-se entender quais são os aspectos estruturantes da educação brasileira, construídos no embate das forças políticas presentes nos diversos momentos da história brasileira.

A sociedade brasileira, pautada por uma economia agrária, realizada primeiramente por escravos e depois por trabalhadores livres, forjou no meio educacional um primeiro aspecto da educação brasileira: o dualismo social (Romanelli, 2009). Este se constituiu na compreensão e na prática de uma educação cuja natureza se assentava na promoção de uma formação livresca, acadêmica e aristocrática. Depois apreendida como formação geral, capaz de criar condições à continuidade dos estudos em nível superior para as elites dirigentes (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação primária e educação profissional para os órfãos, desamparados e classe trabalhadora. Assim, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 32), no Brasil o “dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual”.

Portanto, as classes dominantes, carregando as expressões dos tempos coloniais, valorizam o ócio – na oposição ao trabalho manual, relacionado aos escravos e aos trabalhadores pobres – e toda a forma de educação que o represente. A oposição entre formação geral e formação profissional passa a ser um distintivo de classe. Nesse sentido, tanto as elites agrário-exportadora como os setores intermediários, originários de uma maior diversificação social e econômica, no período pós-independência, quanto os setores burgueses e as classes médias, sujeitos típicos do republicanismo, da industrialização e da urbanização, buscarão, na formação geral, os destinos educacionais reservados a elas. Assim, logo após a Independência, vislumbram a ascensão aos cargos

administrativos, burocráticos e intelectuais e, sob a República, às funções rentáveis e prestigiosas. Para a realização desse intento, o ensino superior público se torna a grande possibilidade.

Interessante também é que a busca pela democratização da educação, que vai sendo cobrada pelas classes trabalhadoras, ao longo do tempo, é uma demanda por este tipo de ensino. Ressalta Romanelli (2009, p. 110) que, com o processo de modernização do país,

o caráter assumido pela mudança, no quadro geral das aspirações sociais, foi o do desejo de participação nos privilégios das classes dominantes. Funcionou, portanto, o efeito-demonstração. Relativamente à educação, o que as novas camadas acabaram exigindo, em termos de mudança, foi a expansão da antiga educação.

Essa condição de classe faz a educação conformar-se à dualidade estrutural da sociedade, na medida em que passa a destinar às classes dominantes e classes médias uma educação propedêutica e, às classes trabalhadoras, a formação destinada ao trabalho. Trata-se da educação acadêmica para os primeiros e a educação profissional e técnica, para os segundos. Esse tipo de composição educacional vai resultar na separação, no campo cognitivo, entre a formação teórica e prática, no campo do trabalho, entre aqueles profissionais que desempenharão as atividades intelectuais e aqueles que ficarão com o trabalho manual e, no campo político, entre dirigentes e dirigidos. Nesse caso, essa dualidade tem raízes mais profundas e diz respeito às condições primeiras de aparecimento do capitalismo. Como afirma Kuenzer (2007, p.1160), “a separação entre teoria e prática tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho”.³⁶

Ressalta-se que, com o processo de democratização do acesso à educação e a diversificação da oferta educacional, fruto das demandas oriundas de uma sociedade

³⁶Almeida (2008) analisa a produção dessa dualidade educacional com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/61), na reforma educacional com a Lei 5.692/71 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996). A primeira manteve a estrutura de ensino já implantada, ou seja, ensino pré-primário, ensino primário (duração de quatro anos), ensino médio (dividido em ciclo ginasial, duração de quatro anos e ciclo colegial com três anos). Este último compreendia o ensino secundário e o ensino técnico (ramos industrial, agrícola, comercial e de formação de professores primários e pré-primários) e o Ensino Superior, consolidando a estrutura dual do nível secundário, já posta nas Leis Orgânicas do Ensino da década de 1940. A segunda, que imprimiu um caráter compulsório e universal de profissionalização do ensino médio, desloca o dualismo da impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, para o plano dos valores e dos conteúdos da formação. A terceira imprime um caráter ambíguo que possibilita ao Ensino Médio – Educação Geral – e a Educação Profissional trabalharem de forma articulada, assim como também possibilita a completa desarticulação entre os dois.

mais urbana e industrial e das lutas sociais próprias deste novo contexto, que buscaram (buscam) ampliar e efetivar os direitos sociais, a dualidade estrutural da educação, “a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho” (Kuenzer, s.d., p. 7), deve ser apreendida também a partir de outros aspectos além da dualidade entre formação geral e formação profissional. Assim, é preciso relacioná-la também com a qualidade da formação (reconhecida socialmente) de determinadas instituições e com os cursos mais rentáveis profissionalmente e de *status* social. Nesse sentido, pode-se compreender, por exemplo, a mudança de público que procura a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: se antes esse público era composto de pobres, desamparados e desvalidos da sorte, hoje, há uma forte presença da classe média que busca uma escola pública de qualidade. Portanto, o nível, a modalidade, o local e a estrutura curricular formativa da educação nos quais estão inseridos os sujeitos também passam a ser distintivo de classe.

Com a consolidação do processo de industrialização e urbanização, dentro dos limites de um desenvolvimento dependente, a educação fomentou novas características, que se fazem presentes até hoje e que correspondem às estruturas sociais forjadas nessa variação capitalista. Portanto, é preciso pensar, como questão de fundo, que o desenvolvimento e a expansão da educação no Brasil, dada a sua condição de dependência e periferia, ocorreram de modo diferente ao que foi realizado nos países centrais. Nestes, o processo de industrialização já impôs, desde o primeiro momento, uma necessidade efetiva de implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita.

No Brasil, a estrutura socioeconômica que sobreviveu com a República e foi caracterizada pela permanência de um forte setor agrícola, a demora do processo de industrialização e a demarcação do lugar do país na divisão internacional do trabalho constituem-se em aspectos responsáveis pela “ausência de educação do povo,” (Romanelli, 2009, p. 60). Disso decorreu que o processo de urbanização e o aumento populacional desencadearam uma demanda pela educação a partir, fundamentalmente, das classes trabalhadoras. Nesse sentido, portanto, a “procura de mais escola pela faixa etária marginalizada vem apoiar a [...] hipótese de que foi realmente a demanda social de educação que passou a exercer o papel mais importante na expansão do ensino” (Romanelli, 2009, p. 74). Nesses termos, “a negligência do ensino como dever básico do Estado encontra, diante de si, uma condenação insuperável” (Fernandes, 1989, p.

78). Dentro dessa natureza, a expansão da educação acabou sendo feita a partir de determinadas características que compõem o seu quadro estrutural.

Um primeiro aspecto diz respeito à forma desigual com que se processou a expansão. Do ponto de vista da distribuição regional, ela se intensificou – quer de maneira quantitativa, quer de maneira qualitativa – nas áreas industrializadas e, conseqüentemente, na zona urbana. Ressalta Romanelli (2009, p. 84) que “as deficiências do sistema educacional brasileiro, tanto no que concerne à elasticidade da oferta, quanto no que concerne à sua capacidade de criar uma demanda efetiva de educação, são, pois, muito mais graves na zona rural do que na urbana”.

Essa escola desigual, mas em expansão, requer do Estado o controle quantitativo em alguns setores, como é o caso do ensino médio e superior públicos, ou qualitativo, no caso do ensino fundamental. Este último é percebido pelas inúmeras formas de “seleção” dos estudantes. Uma primeira é a difícil assunção pelo Estado da educação pública e obrigatória em seus diversos níveis. Outra é relativa à seleção já existente a partir da posição social dos sujeitos na estrutura de classes. Ou seja, a situação de classe indicará o acesso e a permanência na escola, dependendo das necessidades de sobrevivência de uma família da classe trabalhadora.

No campo da aprendizagem, corroboram para essa seleção a persistência de uma escola que se faz com base na reprodução de um tipo de conhecimento que exige pouco dos estudantes, assentado ainda na memorização e repetição, e cada vez mais obsoleto, perante o intenso avanço da ciência e tecnologia. O resultado dessa persistência é, para os estudantes, a diminuição das possibilidades de ampliação de seus horizontes e de domínio desses avanços. Nesses casos, a seletividade, muitas vezes, expulsa os alunos da escola ou lhes fornece uma formação mínima. Outra forma de controle é a restrição das possibilidades, quer seja em função do quantitativo de vagas, quer seja pela impossibilidade econômico-social, do acesso e permanência em determinados lugares educacionais, normalmente de reconhecida qualidade. São exemplos as universidades públicas e os atuais institutos federais.

Observa-se que a insuficiência da educação no Brasil, dadas as condições gerais de seu desenvolvimento socioeconômico e político, ajuda a manter os graves problemas de distribuição de riqueza e conseqüentemente de miséria e pobreza. Essas situações empurram o Estado, segundo Fernandes (1989), a cumprir duas funções imprescindíveis e interdependentes: a de favorecer a acumulação de capitais e de

impedir que as desigualdades sociais extremas inviabilizem a nação do ponto de vista político.

Assim, por meio da educação são criados vários artifícios para o controle e diluição de efeitos “nocivos” à produção do capital e ao arranjo político dominante. De um lado, se encontram a criação das escolas de artífices aprendizes, no início de século passado, as campanhas de alfabetização de adultos, a disponibilização, numa perspectiva assistencialista, de diversos tipos de bolsas de auxílio financeiro para as famílias e alunos matriculados. E, de outro, a criação de organizações não governamentais, o chamamento da ação de “voluntários” para ajudar as escolas e da afirmação constitucional da obrigatoriedade das famílias em conduzir a educação dos filhos, como forma de desobrigar, o máximo possível, o Estado na promoção e manutenção da educação. Estas são práticas que visam dar alguma “assistência”, de tempos em tempos, a essas populações que possuem pouca integração social ou que são desprovidas de qualquer benefício em relação às riquezas socialmente produzidas. São ações de natureza, para usar uma expressão atual, focal e temporária, colocadas em formas de programas, ou da parceria entre público e privado, e de difícil conversão em políticas públicas de Estado.

Um segundo aspecto tem delineado a condição estrutural da educação. É a relação entre o desenvolvimento econômico e a formação de trabalhadores para atuarem nos setores que, diante da modernização – quer dos meios de produção, quer da gestão do processo produtivo –, são demandados pelo capital. Aqui é preciso ratificar que não se trata de uma demanda pela universalização da educação, mas tão somente aquela necessária para o suprimento das necessidades dos setores produtivos. Ela assume um caráter instrumental, na medida em que é tomada na perspectiva de formação estritamente vinculada ao mercado. As conservações e/ou mudanças nos itinerários formativos são expressões da demanda produtiva cuja variação depende dos setores à qual se destina, ou seja, se agrícola, industrial ou de serviços. Mas também da complexidade do maquinário a ser trabalhado, da função a ser desenvolvida e do lugar que cada trabalhador ocupará na cadeia produtiva. Kuenzer (2007, p. 1156) refere que:

Ao longo do século XX, no Brasil, a par da escola de formação geral, foi se desenvolvendo extensa e diversificada oferta de educação profissional, com o intuito de atender às demandas decorrentes dos setores industrial, comercial e de serviços, que se intensificou a partir dos anos 40. Esta expansão, determinada pelo movimento do mercado para atender as necessidades definidas de formação especializada, se

deu de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional.

Guardadas as especificidades do desenvolvimento capitalista brasileiro, estas diversificações seguirão as lógicas produtivas fomentadas pela produção do capital, em escala mundial. Assim, sob uma base produtiva eletromecânica, a educação profissional é especializada, parcial, focalizada na ocupação e repetitiva, havendo, neste caso, o privilegiamento de uma formação assentada na memorização. Assim, “não havia, no trabalho de natureza operacional, a necessidade de escolarização ampliada, uma vez que não havia necessidades significativas de trabalho intelectual neste nível” (Kuenzer, 2007, p.1157). Sob uma base produtiva microeletrônica, há necessidade de um “conhecimento sistematizado, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas complexas e o domínio da lógica formal” (Kuenzer, 2007, p. 1160). Neste caso, “o conhecimento tácito [...] muda de qualidade, passando a exigir maior aporte de conhecimentos científicos que não podem ser obtidos somente por meio da prática, senão por meio de cursos sistematizados” (Kuenzer, 2007, p. 1172). Ressalta-se, entretanto, que esta última perspectiva formativa não se estende aos trabalhadores em geral, nem nos países centrais. O que ocorre é que a formação passa a ser demandada pelas necessidades das cadeias produtivas e dos locais em que estão inseridos no mundo. Desse modo, afirma Kuenzer (2007, p. 1160):

Se há trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há demandas diferenciadas, e desiguais de qualificação de trabalhadores; contudo, os arranjos são definidos pelo consumo da força de trabalho necessário e não a partir da qualificação. O foco não é a qualificação em si, mas como ela se situa em dada cadeia produtiva, com o que ela se relativiza; a priori não há como afirmar que certo trabalhador é ou não qualificado, uma vez que isto se define a partir da sua inclusão na cadeia produtiva [...].

Por fim, é preciso destacar as relações das políticas educacionais brasileira com as proposições dos organismos internacionais para esta área. Estas estiveram (estão) presentes de maneira marcante em pelo menos dois momentos. Um na época da ditadura militar, com os famosos acordos MEC-Usaid – agência de governo norte-americana –, cujo objetivo foi reformular o ensino em vários níveis. A perspectiva era fomentar o

crescimento econômico e tirar o Brasil da condição de subdesenvolvimento,³⁷ transformando-o em potência média na América Latina. Para esse intento, a educação foi considerada como aspecto “importante na produção de recursos humanos, para o desenvolvimento desejado”³⁸ (Romanelli, 2009, p. 199).

Assim, entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (AID), que estabeleceu uma interdependência entre técnicos norte-americanos e brasileiros na definição dos rumos da educação no país. As orientações básicas tiveram como fundamento o estreitamento dos vínculos entre as diretrizes da escola e o mercado de trabalho. No ensino superior, esta se deu com a adoção do modelo universidade-como-empresa, que destacava como objetivos a racionalidade, a eficiência e a produtividade, formulados a partir dos princípios tayloristas. No ensino básico e médio, a tônica foi dotar os conteúdos de caráter prático, particularmente no segundo grau. Os desdobramentos advindos daí foram a ampliação do ensino profissionalizante com os objetivos de formar para o mercado de trabalho e de conter a demanda pelo ensino superior (Guiraldelli Jr., 2009). Severino (2008, p. 301) ressalta, portanto, que o “conteúdo deve ser técnico, sem conotação política de cunho crítico. Visa-se à maior produtividade possível, a baixo custo, mediante o preparo de uma mão-de-obra numerosa, com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil [...]”. Sob esses acordos, Fernandes (1989, p. 14) afirma, ainda, que o Brasil se tornou uma nação “sem autonomia e soberania educacionais”.

Com a crise econômica dos países latino-americanos e a incapacidade de pagar a dívida externa, os organismos internacionais, mais particularmente o Banco Mundial, vão assumir essa tarefa com o estabelecimento de uma série de condições que deveriam orientar as diversas políticas destes países, visando principalmente a contenção de gastos, que recaíram de maneira ampliada nas áreas sociais. Assim, “a cooperação

³⁷ Como se esta condição não fosse parte orgânica da constituição do capitalismo no Brasil, como nos ensina Florestan Fernandes (1989).

³⁸ Com a difusão da Teoria do Capital Humano, a partir dos anos 1970, os governos nacionais e os organismos internacionais passaram a conceber a educação como parte intrínseca do desenvolvimento econômico. Assim, a educação pública deve ser considerada uma mercadoria, devendo responder à lei da oferta e da demanda (Silva, 2002). Frigotto (2006, p. 265) chama a atenção para o fato de que, nas décadas de 1960 a 1980, “a noção de capital humano mantinha, no horizonte da classe dominante, a idéia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. Na década de 1990, com a crescente incorporação de capital morto na produção, com a ciência e tecnologia como forças produtivas diretas, com a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há mais lugar para todos e que o direito social e coletivo se reduz ao direito individual”.

técnico-financeira e a submissão às cláusulas contratuais dos novos empréstimos reduziram a capacidade dos governos para tomar decisões autônomas e delegou para os gestores do Banco Mundial as prescrições políticas” (Silva, 2002, p. 68). Trata-se de orientações que tiveram como premissas os preceitos difundidos pelo neoliberalismo.

Para a educação, nesse período, o Banco Mundial formulou várias orientações. As principais são as seguintes: a diversificação das fontes de financiamento público, com maior participação do setor privado e transferência dos custos aos alunos e à comunidade local; medição da eficiência do sistema educacional por meio do estabelecimento de objetivos e normas de aprendizagem, tendo como referência as necessidades do trabalho, valorização do livro didático e da educação a distância; adoção de procedimentos de planejamento para a resolução de problemas práticos e instituição de mecanismos internos de avaliação constante; criação de diferentes instituições, ou seja, umas irão atender a formação especializada e vocacional e outra, a capacitação extraescolar (Silva, 2002).

O foco, em termos de prioridade de financiamento e de política, foi a educação básica (especificamente o ensino fundamental).³⁹ Neste, era preciso, de um lado, diversificar as formas de atendimento aos alunos, procurando evitar a repetência, a reprovação, a deserção e os cursos prolongados, e, de outro, destinar a aprendizagem, o conhecimento e as habilidades para a construção de seres sociais e economicamente ativos. Em relação ao ensino superior e médio, a indicação era sua privatização. Desse modo,

[o] Banco Mundial postulou como proposta imperativa o pagamento de matrícula e de mensalidades para os níveis médio e superior e prioridade máxima na educação primária, das mulheres, a descentralização administrativa e a moderação na fiscalização no setor educacional privado. (Silva, 2002, p. 77).

Em relação ao ensino profissional,

[o Banco Mundial] priorizou os projetos voltados para o ensino técnico de nível médio, para escolas diversificadas e escolas técnicas rurais orientadas para a formação profissional sobretudo no setor agrário, considerando-as adequadas às necessidades dos países em desenvolvimento [...]. (Silva, 2002, p. 79).

O que se observa, portanto, foi uma orientação geral de reduzir o papel do Estado na educação pública e o fortalecimento do setor privado. Essas diretrizes tiveram

³⁹ A prioridade no ensino fundamental justificava-se em função da necessidade de recuperação econômica e redução dos índices de pobreza (Cano, 1999, p. 295, apud Silva, 2002, p. 110).

como desdobramento ainda a exclusão dos mais pobres, ou seja, “à política de que quanto mais pobre, menos deve receber [...], já não interessava combater toda a pobreza, mas somente os 10%,⁴⁰ referindo-se à prescrição de que o Estado deveria adotar medidas focalizadas de assistência apenas para os indigentes” (Silva, 2002, p. 78). Neste aspecto é preciso destacar ainda que, como observa Silva (2002, p. 15), as intervenções internacionais nas políticas educacionais brasileiras se articulam com a natureza do Estado brasileiro cuja construção, até então, tem sido pautada pela

[...] permeabilidade às decisões externas, de submissão aos constantes processos de recolonização apresentados sob a forma de modernização, de privatização do público e de legislador das desigualdades e da exclusão social favorecendo a implantação de reformas, de programas e de projetos para a educação pública sujeitos aos interesses da economia.

A forma como se deu a implantação e consolidação do capitalismo no Brasil, caracterizado por uma inserção subordinada aos países centrais e de articulação entre o moderno e arcaico, comprometeu as possibilidades da nação de promover um crescimento autônomo e de se colocar de maneira soberana no quadro internacional. Nessa situação, o Brasil se vê em grandes dificuldades de acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico de hoje e os desdobramentos decorrentes deste. Ou seja, não consegue desenvolver produtos de médio e alto valor agregado, restringindo a cadeia produtiva à montagem dos produtos e, no setor primário, à reiteração de uma produção especializada, crescendo de acordo com a demanda do mercado internacional.

Em termos de serviços, apresenta-se muito diversificado numa ponta, quando vinculado aos extratos de alta renda, e extremamente primitivo, quando destinado aos pobres. Já o sistema financeiro apresenta-se atrofiado. Entretanto, em função da financeirização e da elevação da dívida externa, houve o repasse, para este setor, de 9% do PIB em 1998, ao passo que, nos países centrais, este ficou em torno de 4% na Alemanha, na França e nos Estados Unidos, e 6%, no Reino Unido (Oliveira, F. de, 2003). Essa estrutura coloca o país no seguinte impasse: não pode permanecer subdesenvolvido, mas também não tem como avançar na perspectiva do desenvolvimento molecular-digital, pois as bases da acumulação são insuficientes e estão submetidas ao domínio do capital financeiro. Assim, pois, o “ornintorrinco

⁴⁰ Em períodos anteriores as políticas eram encaminhadas para 40% da população pobre (Silva, 2002).

capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão” (Oliveira, F. de, 2003, p. 150).

A educação, diante dessa estrutura, mesmo considerando aquela destinada às elites e classes médias, dado o lugar que o país ocupa na nova divisão internacional do trabalho, não consegue acompanhar – salvo exceções⁴¹ – e nem produzir conhecimentos na intensidade requerida pelas novas formas e arranjos produtivos. Nesse sentido é que justifica o Brasil, em termos de produção científica internacional, responder por 1,6% e, em termos de tecnologia, apenas 0,0019% em 2005 (Frigotto, 2008). Hoje, diante dessa nova divisão internacional do trabalho, que evoluiu de uma divisão entre países exportadores de bens manufaturados e países exportadores de matérias-primas para aquela assentada no desmembramento da cadeia produtiva, há, portanto, uma nova divisão em termos de formação de trabalhadores. Observa-se que, não por acaso, os melhores sistemas de ensino estatal do ponto de vista das exigências da chamada sociedade da informação estão localizados nos países onde parte da cadeia produtiva exige tanto o trabalho complexo quanto as atividades estratégicas de gestão da cadeia produtiva (Bruno, 2008).

Quando destinada às classes trabalhadoras, tanto a educação propedêutica quanto a profissional têm natureza elementar e restrita, mesmo dentro da lógica da produção flexível. Para as frações das classes trabalhadoras que conseguem, muitas vezes, uma exclusão includente⁴² no processo produtivo, o espaço educativo deixa de ser um lócus de difusão e apreensão de conhecimento e torna-se um centro que oferta cursos desiguais e diferenciados para atender às demandas das cadeias produtivas ao mesmo tempo em que “cresce para menos” (Algebaile, 2002, apud Frigotto, 2006).

À medida que retira dele a função de produção das bases científico-técnicas, sociais e culturais e que ele se amplia como espaço de alívio para a pobreza e de assistência social, contrariando, na prática, o discurso vazio dos empresários que reclamam educação de qualidade, mas a condicionam à formação para o trabalho simples. Completam essa função – a de formar para o trabalho simples – os sistemas

⁴¹ Segundo Filgueiras e Gonçalves (2007), dos vinte principais produtos brasileiros de exportação, entre 1999 e 2005, apenas dois possuíam alta intensidade tecnológica: aviões e aparelhos transmissores e receptores e componentes (ver Anexo B).

⁴² Isto porque, ao depender hoje das necessidades de mão de obra das cadeias produtivas, o trabalhador pode deixar a sua condição de formalidade – com direitos sociais mais abrangentes – e transformar-se em trabalhador subcontratado, terceirizado e/ou temporário, ocorrendo aí o que Kuenzer (2007) chama de exclusão includente, pois se exclui o trabalhador para incluí-lo em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas.

paralelos que se multiplicam, públicos e privados, de formação técnico-profissional aligeirada. (Frigotto, 2006, p. 267).

A análise da educação pressupõe, por conseguinte, a compreensão desses fundamentos dominantes que fazem parte das políticas e ações destinadas a ela. Contudo, compreende-se que essa não é a única direção e finalidade da educação. Como parte constituída e constituinte da sociedade, é alvo de disputa das classes sociais e de seus projetos societários e, nesse embate, são feitas diversas mediações e estabelecidas as contradições. Portanto é salutar o que diz Paro, na mesma linha de Frigotto (1996), quando chama a atenção para o fato de que é necessário levar em conta, para análise de qualquer situação específica, as determinações mais amplas da vida na sociedade, mas sem “negligenciar precisamente a realidade concreta que se quer elucidar” (Paro, 2001, p. 31). É preciso apreender, todavia, em que níveis as contradições e as mediações se apresentam no âmbito do tempo e do local em que está inserido o objeto de estudo. Em alguns, as contradições e mediações, em relação às determinações mais amplas, são ainda potenciais, em outras, já são latentes ou em vias de constituírem-se em sínteses superativas.

Assim, a discussão feita neste capítulo procurou identificar os fundamentos estruturais e conjunturais do Estado brasileiro e da educação brasileira que permanecem no tempo presente e que ajudam a explicar o processo de implantação e implementação do PROEJA no Campus Goiânia.

Nessa perspectiva é que se evidenciaram o caráter autocrático e sincrético do Estado brasileiro, assim como a sua condição de dependência em relação aos países capitalistas centrais. Esses aspectos conformaram a consolidação de uma democracia restrita, de um modelo econômico vulnerável às “emergências” da política econômica, da superexploração e controle da classe trabalhadora. A educação, nessa estrutura e conjuntura, se caracterizou por indicar quais lugares educacionais estão reservados para as classes dominantes e trabalhadoras e qual tipo de formação é importante para expansão econômica capitalista. Nessa condição, as políticas educacionais articulam-se com as orientações dos organismos internacionais e com as necessidades de manutenção e expansão interna do capitalismo brasileiro. Daí é possível compreender a primazia dada a ações políticas de cunho focalizado em detrimento da formulação de políticas de Estado, cuja natureza favorece a consolidação dos direitos sociais.

Ressalta-se, entretanto, que tais fundamentos e conjunturas estabelecem também contradições. Estas são visíveis em uma pesquisa qualitativa, como o estudo de caso ora proposto. Assim, ao se investigar o processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia, verifica-se que as determinações estruturais e conjunturais produzem iniciativas e processos que podem desembocar em críticas e ações contrárias à ordem estabelecida. Nessa perspectiva, observar-se-ão o papel desempenhado por um coletivo de professores e gestores e a articulação destes com os movimentos sociais – neste caso, o Fórum Goiano de EJA – visando à consolidação do PROEJA no Campus Goiânia. E, em contrapartida, como essa nova demanda tem feito para que o Fórum assuma princípios e proposições trazidas por ela, como é o caso da incorporação da discussão sobre trabalho, em sua perspectiva ontológica e histórica.

É sob estas perspectivas que se analisa o processo de construção legal e efetivação do PROEJA em um Campus do IFG. No momento de implantação e implementação do Programa é possível revelar as contradições, os limites e as perspectivas de uma ação governamental que somente o processo histórico poderá definir se de caráter instrumental ou emancipatório.

CAPÍTULO 2

Lócus, construção e sujeitos do PROEJA

Eu achei muito interessante vocês falarem que os sujeitos da EJA é negro, pobre; estão falando de mim. [...] Esse aluno que vocês estão discutindo é uma pessoa de verdade, é um trabalhador que sofre, sentado em sala de aula (Aluna do PROEJA do IFG – Campus Goiânia 2).

Este capítulo, tomando como base as discussões realizadas anteriormente, procura identificar, inicialmente, os fundamentos da história da educação profissional e tecnológica no Brasil, buscando compreender as características da sua constituição e como, particularmente na Rede Federal, elas ajudam a explicar as contradições, limites e perspectivas do PROEJA no IFG – Campus Goiânia. Em segundo lugar, como se construiu a legislação relativa ao PROEJA, em um momento de retomada do crescimento econômico, da necessidade de qualificação dos trabalhadores daí advinda e das pressões dos movimentos sindicais que, dentre outros, reivindicavam a elevação da escolaridade dos trabalhadores. Em terceiro lugar, busca-se destacar as especificidades dos estudantes da EJA e do PROEJA trazendo elementos que possam auxiliar na análise da forma como se verifica a assunção destes no IFG – Campus Goiânia.

A história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica apresenta três momentos distintos da forma como se constituiu como espaço de educação pública num país cujos fundamentos estruturais da sua economia e política se pautam pela dependência e subordinação ao capital externo e pela configuração de um Estado apropriado de forma autocrática pelas elites brasileira (Fernandes, 1975). Portanto, a situação de dependência, periferia e subordinação que produziu e produz um processo histórico de intensa apropriação da riqueza, tanto pelas elites internas quanto pela externa, reduz drasticamente a importância dada, por estes setores, à educação no país. Nessas condições, a educação é negligenciada pelo Estado ou oferecida com privilégio para as elites. É ainda esvaziada de qualidade para os trabalhadores e seus filhos ou instrumentalizada pelo mercado, ou ainda sofre intervenções – a partir de consensos construídos junto às classes dominantes internas – dos organismos externos (Fernandes, 1989). Portanto, tratar da configuração da Rede Federal, nos períodos propostos, requer a sua articulação com a forma como o Brasil tem se inserido na lógica de produção

capitalista e como tem resolvido as necessidades de continuidade e ruptura entre um passado/presente colonial e escravista e um presente liberal-democrático restrito.⁴³

Assim sendo, num primeiro momento, cuja síntese foi dada pelo Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, organizou-se um sistema escolar de aprendizes artífices que tinham “prédios próprios, currículos e metodologias próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar” (Manfredi, 2002, p. 83). Do ponto de vista político-ideológico, esse complexo educacional respondeu como antídoto às agitações e reivindicações anarco-sindicalistas e disciplinamento dos trabalhadores e, na perspectiva econômica, como possibilidade de adaptação às necessidades de uma qualificação profissional que pudesse operar e manter as modernas tecnologias importadas (Manfredi, 2002). Portanto, a finalidade educacional era a formação de operários e contramestres por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em trabalho manual ou mecânico. A definição das “áreas de formação” estava vinculada às necessidades dos Estados e das especificidades das indústrias locais.⁴⁴ Na prática, entretanto, o que se constatou foi uma formação muito mais próxima da qualificação artesanal do que industrial – a exceção ficou por conta de São Paulo, pelo histórico processo de industrialização original no Brasil.

Assim, durante a Primeira República, o que se observou foi uma nova configuração tanto do sistema educacional escolar quanto da educação profissional. As poucas instituições de “ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas” (Manfredi, 2002, p. 80), dentre elas as Escolas de Aprendizes Artífices, vinculadas ao governo federal. Os destinatários dessas instituições não eram mais apenas os “pobres” e “desafortunados”, mas também aqueles pertencentes à classe trabalhadora que iriam se transformar em assalariado, fundamentalmente urbanos. Segundo Moraes (2001, apud Manfredi, 2002), iniciava-se um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores urbanos. Ressalta-se ainda que a educação para o trabalho, destinada aos pobres e assalariados, e a educação propedêutica, às classes dominantes, como já analisado, fazem a educação refletir a dualidade estrutural da sociedade brasileira.

⁴³ Essas reflexões estão inseridas em Castro, Machado e Alves (2010).

⁴⁴ Foram criadas 19 escolas, uma em cada unidade da Federação (nas respectivas capitais), exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. A escolha das localidades, segundo Manfredi (2002), ocorreu mais em função dos acordos políticos do que das necessidades econômicas. Estes funcionaram como barganha política do governo central junto às oligarquias locais.

Ainda, segundo Romanelli (1988, apud Oliveira, M.A.M., 2003, p. 30), “no período inicial da República, a educação continua a representar a própria dualidade da sociedade brasileira, consubstanciada em uma acirrada desigualdade de rendas, que se reflete em uma também desigual distribuição do conhecimento”. E a educação profissional, pelo menos, de forma hegemônica torna bastante explícitas essas dualidades orgânicas:⁴⁵ a econômica e a educacional. Essa dualidade persiste em termos legais até 1961, quando a LDB nº 4.021, de 20 dezembro, estabelece a equivalência entre o ensino secundário e o ensino profissional, para efeito de ingresso em qualquer curso do ensino superior.⁴⁶

Um segundo momento esteve vinculado aos desdobramentos do Decreto nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Por ele, se instituiu a profissionalização compulsória para todo o 2º Grau com os objetivos de atender às necessidades do mercado e conter a demanda pelo ensino superior público. Entretanto, a reforma do ensino de 1º e 2ª Graus fracassou por diversos motivos, sendo os principais os limites de recursos, a discrepância prática e desatualização do sistema educacional com relação ao sistema ocupacional, o não estancamento da demanda para a Universidade e a não implantação da profissionalização na maioria das escolas públicas, fundamentalmente as das redes estaduais e municipais (Germano, 1993).

Entretanto, as escolas da Rede Federal, em virtude da autonomia adquirida pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959,⁴⁷ das condições de infraestrutura e de pessoal necessários à efetivação da formação profissional e da experiência com a articulação entre o propedêutico e o técnico nos cursos técnicos e industriais, conseguiram manter uma estrutura educacional pautada pela integração entre a formação geral e a profissional (D’Angelo, 2007). Ainda segundo Cunha (2005, p. 135),

⁴⁵ Para Kuenzer (1997, p. 124), “a dualidade estrutural configura-se como grande categoria explicativa da construção do ensino profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados, a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um para os que são preparados pela escola para exercer a função de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional”.

⁴⁶ As Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser denominadas Liceus Industriais, em 1937, Escolas Técnicas em 1942 e, em 1959, são transformadas em Escolas Técnicas Federais, quando se tem também a criação da Rede Federal de Ensino Técnico.

⁴⁷ O seu artigo 16 propiciava autonomia didática, administrativa e financeira às escolas da Rede Federal. Por ele, mesmo com o fim da Lei nº 5.692/71 por meio da Lei n.7.044/82, quando se repôs a velha distinção entre o ensino de formação geral e o ensino profissionalizante, a Rede Federal pôde deliberar pela continuidade da integração entre o propedêutico e o profissional.

a repercussão da autonomia das escolas técnicas federais foi muito grande, tanto pelo crescimento nas matrículas, pela melhoria da qualidade dos cursos, quanto pelo aumento da produtividade dos recursos e pela maior capacidade de dar respostas às necessidades locais e regionais.

Essas condições propiciaram o desenvolvimento de uma educação de significativa qualidade⁴⁸ e que fez avançar as discussões e práticas importantes para compreensão de um ensino médio e profissional que extrapolasse os preceitos do assistencialismo e do mercado e/ou que não se restringisse à preparação para a entrada no ensino superior. Sob tal situação concreta, se tornaram relevantes as perspectivas de construção de uma educação cujo sentido está assentado na noção de omnilateralidade e na busca pela emancipação humana.

É preciso considerar ainda, a partir da década de 1970, uma orquestração, segundo Cunha (2005, p. 147), de donos de escolas e seus prepostos que ocuparam o ministério, as secretarias de educação, o conselho federal e o conselho estadual. Todos esses agentes “legislavam em causa própria, chegando a determinar as condições de expansão das redes públicas de ensino, além de criarem toda sorte de incentivos para a multiplicação do seu capital”, acarretando a deterioração do ensino de 1º e 2º graus nas escolas públicas. Isso, ainda de acordo com Cunha (2005, p. 147),

levou quem podia pagar para as escolas privadas de melhor qualidade. Quem não podia pagar, tinha de se contentar com o ensino público deteriorado ou com a simulacro de qualidade nas escolas privadas de segunda categoria, que eram, aliás, mais numerosas do que aquelas.

Nesse ambiente, apesar das tentativas de desmanche das escolas técnicas por meio da sua transferência para as redes estaduais, dos equívocos da política de profissionalização universal e compulsória, as escolas técnicas conseguiram sobreviver à deterioração do ensino público. Cunha (2005, p. 147) salienta que as razões dessa sobrevivência são pouco conhecidas, mas, seguindo suposições suas, podem ser encontradas, embora não somente por isso, na presença de um “*ethos*, uma mentalidade forjada ao longo dos anos orientada para a valorização do ensino técnico”. E ainda afirma:

Em poucos segmentos da educação brasileira encontrei professores dotados de tamanho orgulho de pertencimento a um tipo de escola; ciosos da competência acumulada; cientes das novidades em seu

⁴⁸ Particularmente no ensino médio-técnico.

campo de conhecimento e conhecedores das condições de mercado que esperavam os seus alunos. (Cunha, 2005, p. 147).

Frigotto (2004b) acrescenta outros elementos que podem ajudar a entender as bases da qualidade das escolas da rede federal e o seu fortalecimento enquanto espaço que não pode ser simplesmente “deteriorado”. Diz ele que, um horizonte a ser tomado como referência de aspectos relativos à necessária universalização, com qualidade, do Ensino Médio são os Colégios de Aplicação e a Rede Federal ou Centros de Educação Tecnológica. “Trata[-se] de escolas que operam em tempo integral, os professores têm uma carreira estruturada e, mesmo com o desmonte das últimas décadas, há laboratórios, bibliotecas e espaços de lazer e arte” (Frigotto, 2004b, p. 63).

Um terceiro momento se coloca a partir da implantação do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. A reforma introduzida por este decreto no ensino médio-técnico tem por base uma adequação da educação à lógica produtiva oriunda da reestruturação produtiva de base flexível,⁴⁹ que exige uma formação assentada na polivalência e na flexibilidade. Nessa perspectiva, o trabalhador deve ser capaz de transitar, de “navegar” nas várias atividades do “novo processo produtivo” (Ney, 2006). Pelo Decreto reafirmou-se a subordinação da escola ao mercado de trabalho, em que a formação foi vista como uma qualificação direta para o exercício profissional, e o Ensino Médio como momento de preparação para a vida e a Educação Profissional, para o trabalho. Por fim, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização necessários ao trabalho passaram a ser fundamentados na ideia de educação continuada, sendo possível de ser realizada pela substituição da formação como qualificação pela formação por competências. Esta última mais dinâmica e facilitadora da agregação de novas competências importantes para uma produção cada vez mais flexível.

Assim, é estabelecida para a Educação Profissional a oferta de cursos em três níveis básicos: o Básico, destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores independente da escolaridade; o Técnico, que visava fornecer a habilitação profissional de alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio; e o Tecnológico, concebido como cursos superiores voltados para o trabalho (Ney, 2006). Essa perspectiva, entretanto, trouxe, em particular para a Rede Federal, o desmanche de

⁴⁹ Para Harvey (1989, p. 140), a acumulação flexível, como chama a forma que se coloca em confronto direto com o fordismo, “se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fortalecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”.

uma educação fundamentada na integração entre a formação geral e a formação profissional e da possibilidade de aprofundar uma educação no sentido da omnilateralidade. Isto porque o nível técnico passou a ser formatado por um itinerário formativo que desvinculou a educação geral e profissional. Na forma concomitante, o aluno possuía duas matrículas, uma no Ensino Médio e outra no Ensino Profissional, na mesma instituição ou instituições diferentes, e no chamado pós-médio, os alunos já haviam cursado o Ensino Médio.

Nesse período foi-se aprofundando, no caso brasileiro, por parte do governo federal, por parte dos governos estaduais e das elites dirigentes nacionais,⁵⁰

[...] uma política de consentimento, expressa nas mudanças institucionais ocorridas, na constante edição e reedição de medidas provisórias, nas reformas Administrativas e do Estado, na abertura econômica, no controle dos investimentos do setor público e nos procedimentos que induzem gradualmente à prática da concorrência para os serviços públicos – saúde, educação, habitação e previdência social – para serem redefinidos no mercado livre. (Silva, F. de, 2002, p. 5- 6).

Para a Educação Profissional e Tecnológica, o processo de modernização atingido no capitalismo e as novas sociabilidades daí decorrentes colocaram a educação no centro de interesses do empresariado e do governo. Assim analisa F. de Oliveira (2003, p. 43):

No período compreendido entre 1995 e 1998 foi aprovado um verdadeiro arcabouço institucional para a educação brasileira (que está em plena sintonia com os interesses referidos e com as políticas de ajuste estrutural do Estado) que promoveu mudanças radicais em todos os níveis de ensino, especialmente, no âmbito do ensino profissional.

Com este espírito e ações, o Brasil participa da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, o que levou cada Estado a elaborar o Plano Decenal de Educação. Em relação à discussão sobre a educação profissional, foram realizados vários seminários para dar suporte às características que deveria assumir. Assim, foram promovidos os seguintes encontros e temáticas: Plano Decenal e os Sindicatos (1991), Plano Decenal e Sesi (1991), Escolas Técnicas Federais e Educação do Trabalhador (1993). A Conferência, as discussões internas e a elaboração

⁵⁰ Castro e Vitorette (2009).

dos Planos Decenais constituíram-se em instrumentos de construção de uma concepção que valorizava a necessidade da “formação de um trabalhador competente, portador de habilidades intelectuais capazes de inseri-lo no cenário da produção flexível” (Oliveira, F. de, 2003, p. 43).

Nesse sentido, passam a ser habilidades necessárias ao trabalhador, no “chão da fábrica” moderna: a capacidade de comunicação por meio da apreensão dos códigos e linguagens, dentre elas a língua portuguesa, línguas estrangeiras e semiótica; a conquista da autonomia moral, importante para a tomada de decisão, para enfrentar novas situações e que exigem comportamento ético e pensamento crítico; e, por fim, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, ou seja, aquela que envolve responsabilidade, crítica e criatividade. Esses pressupostos formativos impressionam pela possibilidade de se constituir numa vertente educacional ancorada, necessariamente, em uma sólida base tecno-científica, muito próxima da formação politécnica e unitária pensadas por Marx e Gramsci. Entretanto, a expansão desse tipo de educação não se faz possível. Ela passou a ser restrita a educandos e futuros trabalhadores, que viessem a se constituir no seletivo grupo de trabalhadores que dá conta das tarefas mais sofisticadas e que requer altos níveis de abstração, raciocínio, liderança e capacidade de comunicação.

O que se observou para a maioria dos alunos-trabalhadores foi a constituição de uma educação voltada para a aquisição de habilidades relacionadas às tarefas simples, que se limitam ao acompanhamento de processos e sistemas. Aliado a isto, vem a proposição dos organismos internacionais, acordados com o governo federal, estadual e as classes dominantes de se projetar uma educação aligeirada e, por isso mesmo, destinada à realização de tarefas simples, em funções precarizadas, a uma ampla parcela – excluída – da população de jovens e adultos. Evitar-se-ia, nesses termos, o aprofundamento da miséria e da pobreza. Trata-se de condições extremamente desfavoráveis, de um lado, à reprodução do capital, pois poderia, dada a consequente barbárie social, assim comprometer a “segurança” necessária à produtividade e, de outro, criar consensos de que os caminhos da globalização, a abertura do comércio e o fim do protecionismo não cumpririam as promessas de garantir a igualdade de oportunidade para todos.

É preciso destacar, portanto, que o alinhamento entre organismos internacionais, governos federal e estaduais e parcela das classes dominantes brasileira e a desconsideração das instâncias democráticas da sociedade civil, arduamente construídas

pós-governos militares, e das proposições elaboradas por elas em relação à educação, num claro posicionamento autoritário, passaram por cima – ou foram rearranjados –, também, de uma série de avanços já incluídos na Constituição e na LDB. Entretanto, para a Educação Profissional, é particularmente relevante considerar que as pressões internacionais – em particular do Banco Mundial,⁵¹ para que houvesse a separação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico –, esvaziaram o conteúdo colocado pelo Decreto nº 90.922 de 6 de fevereiro de 1995.⁵² Vale ressaltar, este decreto apontava para a formação de um técnico de nível médio baseada na possibilidade de se envolver no desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas.

Nessa lógica, a médio prazo, o país poderia contar com trabalhadores com ampla formação geral e técnica capazes de produzir tecnologia verdadeiramente nacional. Para se ter, ainda, uma ideia da importância e da amplitude formativa dessa regulamentação, percebe-se, segundo D'Angelo (2007), que os egressos do curso de edificações poderiam dirigir e projetar edificações de até 80 m², que não fossem conjuntos residenciais e realizar estruturas metálicas e de concreto armado. Os egressos do curso de eletrotécnica poderiam dirigir e projetar instalações elétricas que demandassem energia de até 800 Kva, sendo que estes eletrotécnicos e os de edificações poderiam ser desenhistas em sua especialidade.

Do ponto de vista histórico-legal, essa mudança se alicerça a partir do lançamento do Projeto de Lei nº 1.603/1996 que, em síntese, determinava: a) a extinção da integração entre educação geral e educação profissional; b) a constituição de uma nova concepção de educação profissional voltada para o mercado e para o setor produtivo; c) a extinção da responsabilidade do Estado do custeio da educação profissional; d) a elitização da formação do técnico, em razão do aumento do tempo de sua formação; e) o fim da equivalência entre ensino médio e profissional, traduzida na impossibilidade do egresso do ensino profissional ter acesso ao ensino superior; f) uma nova estruturação do ensino profissional, que passou a adotar o sistema modular, o nível básico e uma nova configuração para o ensino técnico (concomitância interna, externa e pós-médio) (Oliveira, F. de, 2003, p. 55).⁵³

⁵¹ Pressões essas mediadas pelos níveis de consentimento orquestrados conjuntamente com o Estado Nacional e seus entes federados, como apontado no Capítulo 1.

⁵² Esse Decreto estabelece as atribuições dos técnicos industriais de 2º grau.

⁵³ F. de Oliveira (2003) ressalta que a Nova LDB – Lei nº 9.394/1996 – permite a articulação da educação profissional com a geral, diferente da PL e do Decreto nº 2.208/1997. Ainda sobre as características das proposições da PL, informa que a modularização visava à construção de itinerários formativos mais flexíveis, de acordo com o ritmo do educando; na concomitância interna, o aluno cursa, na mesma

A forma de Projeto de Lei, todavia, não se mostrou a mais viável em termos de operacionalização das novas perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica. Ela teria de ser aprovada no Congresso, além de sofrer críticas do Fórum em Defesa da Escola Pública e resistências no interior da Rede Federal de Escolas Técnicas Federais e Cefets. Assim, após a aprovação da LDB/1996, o governo publicou o Decreto nº 2.208/97 e a Portaria nº 6.46/97. Iniciaram-se a implantação e a consolidação de uma nova perspectiva para a Educação Profissional e Tecnológica articulada com a reestruturação produtiva, globalização e a concepção de que a educação é um serviço como outro qualquer e que pode ser comercializada. Nesta perspectiva, ela assume a lógica da diversificação de cursos, modalidades e níveis de educação. Segundo F. de Oliveira (2003), a elaboração do Decreto nº 2.208/97 precedeu de uma pesquisa feita pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec) sobre a situação do ensino profissional em diversos países, com o objetivo de ver o que mais se adequaria ao Brasil. Assim se refere F. de Oliveira (2003, p. 57):

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

Para o modelo de desenvolvimento brasileiro, buscou-se referência na terceira indicação e esta influenciou os pressupostos colocados ao Decreto nº 2.208/97. Segundo Kuenzer (1997), algumas concepções fundamentaram essa legislação. Uma delas é a ênfase na racionalidade financeira. Nesse sentido, as questões relacionadas com a universalização, a igualdade, a gratuidade da educação em todos os níveis são

instituição, o ensino médio e o ensino técnico, em horários diferentes e matrículas distintas; na concomitância externa, o aluno cursa o ensino médio em uma instituição e o ensino técnico em outra, profissional; no pós-médio, o aluno já possui o ensino médio e cursa o técnico, em uma instituição de ensino profissional.

substituídas pelo princípio da equidade, o qual pressupõe garantir a igualdade de oportunidade a todos, num primeiro momento, e responsabilizando os indivíduos pelo seu sucesso ou insucesso posteriormente. Garante-se, assim, a universalização do ensino fundamental – uma igualdade inicial –, entretanto, o restante do caminho formativo a ser percorrido dependerá do mérito e do talento dos indivíduos.⁵⁴ Outra concepção refere-se ao fim do princípio da equivalência entre educação geral e profissional, com ênfase na educação profissional. Esta, não mais integrada, coloca-se como substituta da educação básica para milhares de alunos-trabalhadores, que não irão dessa forma conseguir nem uma formação sólida e nem a elevação da escolaridade. O propósito será o de treinar uma mão de obra com baixo nível de capacitação, mas que venha atender às necessidades, muitas vezes pouco duradouras, do mercado de trabalho. Além dessas concepções, há a que se relaciona à promessa – na maioria das vezes não concretizada – aos alunos-trabalhadores de que, com estes conhecimentos, iriam ingressar no mercado de trabalho.

Após a publicação do Decreto, é veiculada a Portaria nº 6.46/97, que estipulou o prazo máximo de quatro anos para o cumprimento do Decreto e, para realizar esta meta, cada instituição deveria elaborar o Plano de Implantação da Reforma (PIR). Em relação ao financiamento para a concretização dessa nova demanda para a Educação Profissional e Tecnológica, foi instituído o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Este teve como meta

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

A estratégia política para a implementação da reforma da educação profissional na década de 1990 culminou com a publicação do Decreto nº 2.406/1997. Por ele, regulamentou-se a Lei nº 8.948/94, que indicava o processo de cefetização⁵⁵ de todas as

⁵⁴ Nota-se que esta orientação torna-se a base de adequação dos estudantes-trabalhadores ao mercado de trabalho. Assim, muitos desenvolverão trabalho precarizado, outros tantos, trabalhos simples e mal remunerados, e um pequeno grupo receberá formação sólida e constituirá o núcleo de formuladores e criadores de soluções necessárias ao setor produtivo.

⁵⁵ Processo de reforma que indicou a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Assim, os “centros públicos ou privados deverão ministrar cursos profissionalizantes em todos os níveis:

escolas técnicas. Nesta “concessão”, se obteve o apoio – total ou parcial – dos diretores-gerais à reforma da educação profissional. Contudo, a Lei não conferiu autonomia para os CEFETs ministrarem cursos superiores, salvo os de formação de tecnólogos e de professores para disciplinas de educação científica e tecnológica. O mais peculiar, entretanto, foi o fato de que a efetiva transformação das Escolas Técnicas em Cefets se deu mediante decreto para cada uma delas, após a instituição apresentar um projeto elaborado segundo as diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 2.208/97 (Ramos, 2006). Esta proposição acabou por constituir-se em um mecanismo de indução e controle da adesão ao referido Decreto.

Outro conjunto de ações que visaram consolidar a reforma da educação profissional e tecnológica centrou-se na elaboração de currículos a partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (Parecer nº 16/99). Este documento centra-se no conceito de flexibilidade, propondo dessa forma a construção de currículos mais abertos, baseados na aquisição de competências e habilidades e colocando, de maneira secundária, os itinerários formativos pautados pelas disciplinas.

As configurações indicam dois fundamentos que vão acompanhar a construção da história da Rede Federal: o primeiro, a forte relação entre educação profissional e demanda dos setores produtivos; e segundo, a substituição da classe trabalhadora como público alvo cuja formação deveria estar voltada para o trabalho de pouca complexidade e tomado como de “segunda classe”⁵⁶ pela classe média, quando a Rede passa a ofertar uma educação de reconhecida qualidade, a partir da integração entre conhecimento geral e conhecimento específico. Este último revela, mais uma vez, a correspondência entre a estrutura dual da sociedade⁵⁷ e a estrutura dual da educação, condição que tem resguardado uma formação geral (propedêutica, acrescentar-se-ia integrada⁵⁸, em função

qualificação (para operários), técnicos de nível médio e superior na área tecnológica” (Cunha, 2005, p. 210).

⁵⁶ Mesmo as experiências exitosas, que conseguiram construir uma educação de qualidade, são abortadas por meio de razões ideológicas que tentam esconder suas reais motivações. Assim aconteceu com a Rede Federal no que diz respeito ao Decreto nº 2208/1997, quando da extinção dos cursos técnicos integrados. Salutar reafirmar com Saviani (2003 apud Frigotto, 2007, p. 1139) que o referido decreto “inviabilizou justamente, e não por acaso, os espaços onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana”.

⁵⁷ Forjada pelo extenso e intenso processo de escravidão que vigorou no Brasil durante mais de três séculos e revigorado pela implantação do trabalho assalariado. Assim, o trabalho manual sofre um profundo preconceito, pois vincula-se fortemente ao escravo e, mais tarde, aos trabalhadores – aos pobres.

⁵⁸ Ressalta-se, entretanto que a educação integrada é tomada de forma instrumental pela classe média na medida em que ela, por sua qualidade intrínseca, amplia a oportunidade de “passar” no vestibular das instituições superiores públicas. Ela não é vista, portanto como parâmetro de formação de nação e sujeitos emancipados.

da sua qualidade, como se verá mais adiante) para as elites e uma formação prática (profissional-restrita) para os trabalhadores.⁵⁹

De maneira dialética, se forjou também na Rede uma educação de qualidade para o nível médio técnico, que coloca para a educação no Brasil uma possibilidade radicalmente oposta à sua forma hegemônica. Ela vislumbra a construção de uma educação que ao mesmo tempo em que revela as bases da desigualdade social, porque a crítica é seu elemento inerente, toma o sujeito na sua integralidade e articula ciência, técnica, tecnologia, cultura e trabalho na perspectiva da emancipação humana. Nesse sentido, apresenta uma educação que tende a aproximação do homem a um trabalho ontocriativo (Frigotto, 2005), que o faz se reconhecer e reconhecer os outros como seres produtores das suas necessidades, mas também da sua liberdade.

A tentativa de evidenciar esses fundamentos constituidores e constituintes da trajetória histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve o objetivo de, mais adiante, balizar em que medida estes fundamentos revelam os limites e possibilidades do PROEJA dentro dessas Instituições, pelo menos no IFG – Campus Goiânia. Contudo ressalta-se que, em relação à perspectiva de consolidação desse Programa, a contribuição da rede federal se dá, preponderantemente, em função da experiência acumulada na oferta do ensino médio técnico integrado, cabendo às redes estaduais e municipais a busca pela universalização dessa modalidade de educação. Assim, segundo Almeida (2008, p. 65):

A Rede Federal cumpre um papel importante na formação técnica porque possui a sua experiência histórica, no entanto é limitada, uma rede pequena se comparada às Redes Estaduais. Estas poderão cumprir importante papel se assumirem política e materialmente o PROEJA e forem apoiadas para essa ação.

Entretanto, a situação atual do PROEJA apresenta dois grandes desafios: um vinculado à necessária articulação entre as redes de ensino, e o outro relativo à ampliação da oferta nas redes estaduais e municipais, consolidando aspectos necessários

⁵⁹ A educação nacional da década de 1940, sob o Estado Novo, segundo Ciavatta (2005 apud D'Angelo, 2007), adquire caráter estrutural, pois as leis orgânicas que a regularam separaram a formação segundo os setores produtivos e as profissões, indicando quem teria a formação secundária e propedêutica para a universidade e quem teria a formação profissional para a produção. Nessa perspectiva, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e passam a oferecer formação profissional em nível secundário. Contudo, a entrada ao curso superior permanece restrita à formação correspondente ao nível secundário. Segundo Manfredi (2002), esta lógica dualista fundada na diferenciação e na distinção de classe resiste até 1961 – com a promulgação da LDB e o fim da restrição à entrada aos cursos superiores –, apesar da intensa luta por uma escola secundária unificada.

à transformação deste em política de Estado. Isto porque se tem constatado, até o momento, que a

[...] oferta do PROEJA tem se dado em 23 Estados do território brasileiro através da rede federal, sendo que somente o Estado do Paraná vem efetivamente ofertando o Programa na rede estadual [...]. Analisando que a oferta ocorre prioritariamente na rede federal e considerando as formas de seleção ali adotadas, podemos inferir que o PROEJA vem atendendo somente à minoria do seu público alvo. (Hotz, 2010, p. 201).

É sob essa história, pautada por embates e contradições, que se efetivam a implantação, a implementação e uma possível consolidação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – na Rede Federal, em um momento que poderia ser chamado de quarto e que exige esforço apurado para sua compreensão. Exige ainda um movimento constante de verificar qual o tom que prevalece na definição do seu projeto societário, em particular aquele relativo ao desenvolvimento econômico e social. O esforço de análise é, portanto, menos conclusivo e mais analítico-reflexivo, uma vez que a especificidade do momento histórico mostra-se cheio de tensões, cujo tom das lutas, assim como os recuos e as conquistas só se revelam nas ações. Diz-se, então, que é com o resultado do embate que é possível ir revelando a natureza das políticas do atual momento histórico. É por meio dessa história que também será possível avaliar o processo de entrada – ou não – dos estudantes da educação de jovens e adultos na instituição e observar sob quais condições ela se estabelece.

2.1 A construção do PROEJA: atores sociais e marcos legais

A instituição do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 trouxe para a Educação Profissional e Tecnológica⁶⁰ novo parâmetro para a sua organização. Este se alicerçou com base nos princípios oriundos da reestruturação produtiva e da política neoliberal, como destacados anteriormente, cuja combinação orientou para a consolidação de um padrão de acumulação de capital assentado, em última instância, no pressuposto da flexibilização e liberalização do trabalho e, por extensão, da vida criada e organizada por ele. São respostas a desafios colocados ao capital em função da crise do modelo

⁶⁰ Redação dada pela Lei n.º 11.741 de 16 de julho de 2008.

fordista e do Estado de Bem-Estar Social. E, também, da perspectiva de “acumulação do capital privado altamente concentrado” (Chesnais, 1995, p. 1, apud Gurgel, 2003), cuja premissa é a “aceitação da superacumulação como um dado estratégico positivo, ao qual não se deve opor nenhum programa de redistribuição de renda” (Gurgel, 2003, p.124). Como refere Gurgel (2003, p. 125), os desafios ao capital foram os seguintes:

- [...] a. identificar novos segmentos de negócios lucrativos para onde se possam dirigir;
- b. encontrar formas de conviver com o mercado restrito, subproduto de sua própria acumulação, indesejado, mas inevitável;
- c. encontrar formas de recuperar as taxas de lucro (cadentes nos anos 1970), em ambiente de baixo crescimento.

Nesse contexto, de acordo com a posição subordinada e periférica do Brasil na divisão internacional do trabalho, como analisado, o referido Decreto trouxe como fundamento básico a separação entre a educação profissional e a educação básica, buscando, dessa forma, proporcionar maior flexibilidade à formação do trabalhador e adaptabilidade às demandas do mercado de trabalho. O Decreto enfatiza em seu Art. 4º que a

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

E seu Art. 5º diz que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (Brasil, 1997).⁶¹ Já o Art.10 define que “os cursos

⁶¹ Segundo Ney (2006, p. 260), “a reforma do Ensino Médio e Técnico do final de 1990 surge fundamentada nos seguintes argumentos: a) a necessidade de expansão da oferta de vagas no Ensino Médio; b) a adequação da formação profissional aos novos perfis profissionais exigidos pelo mercado de trabalho; c) a idéia de que o processo de formação profissional deve deixar de ser estático (obtido de uma única vez com qualificação profissional) e passar a ser contínuo (a questão da educação continuada); d) a crescente demanda do nível de escolaridade do trabalhador em função das novas tecnologias e dos novos processos produtivos; e) o desaparecimento de uma série de ocupações profissionais sem que o trabalhador tenha condições de ser reprofissionalizado; f) a transformação das escolas técnicas de qualidade, os Cefets, por exemplo, em preparatórios para vestibulares de alunos oriundos das elites, deixando de cumprir a sua missão e g) o alto custo de uma escola técnica para oferecer basicamente a parte acadêmica do Curso Técnico de segundo grau, ou seja, em razão da preparação para o vestibular [...] os laboratórios e oficinas das escolas acabam ficando subutilizados” (Castro, 1995 apud Ney, 2006, p. 260).

de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo” (Brasil, 1997).

Essa vinculação estreita entre formação profissional e mercado de trabalho desdobrou-se em preparação direta para o exercício profissional. Sua matriz fundante é uma capacitação fragmentada e tecnicista, em que ocorre o deslocamento do regime de qualificação (de natureza estática) para o de competências (de natureza flexível), com a constituição de currículos estruturados por módulos. Se tiverem caráter terminal, poderão certificar o estudante. O Ensino Médio prepara para a vida e a Educação Profissional para o trabalho (Ney, 2006). Observa-se, portanto, que houve um esforço de liberalização da Educação Profissional das amarras promovidas pela sua integração com a Educação Básica, mormente em relação ao ensino médio e técnico.

A Reforma da Educação Profissional, instituída pelos governos FHC, e suas implicações foram objetos de avaliação de diversas entidades, pesquisadores, profissionais da educação profissional e movimentos sociais ao longo do período em que prevaleceu o Decreto nº. 2.208/97, dentre eles, o Sinasefe, as Centrais Sindicais, particularmente a CUT, a Anped, em especial, o GT 09. E estas vieram à tona ao longo de 2003, no início do governo Lula, nos encontros e seminários realizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). Assim, os documentos e as publicações sobre o posicionamento do Ministério da Educação e da Semtec em relação à Educação Profissional, os debates ocorridos e as proposições deliberadas, dadas a diversidade e a extensão numérica dos interlocutores participantes, representam uma síntese significativa do pensamento acerca da Educação Profissional, naquele momento. Também foram um marco do que foi possível construir, em função da correlação de forças presentes nos encontros e seminários e do momento histórico vivido, em termos de políticas para a Educação Profissional.

Entre 16 e 18 de junho de 2003, realizou-se em Brasília, Distrito Federal, o Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas. O objetivo foi debater o papel da Educação Profissional diante da proposição do novo governo em empreender um projeto de desenvolvimento do país, fundamentado na justiça social e na distribuição de renda. Nessas condições, a Educação Profissional passaria a ter um papel de destaque em virtude do necessário incremento ao desenvolvimento científico e tecnológico como parte da efetivação do objetivo proposto. O evento contou com a participação de 1.087 profissionais

vinculados à Educação Profissional assim distribuídos: 388 (35,6%) gestores ou pertencentes a funções assemelhadas, 250 (22,3%) consultores ou assessores, 195 (17,9%) docentes ou pertencentes a atividades afins, 119 (10,9%) vinculados a sindicatos ou entidades de classe, 46 (4,2%) vinculados a diversos cargos, 29 (2,7%) vinculados ao Conselho Nacional de Educação (CNE), 35 (3,2%) não declararam o cargo e 25 (2,3%) estudantes (Brasil/MEC, 2003).

Para este estudo, importa detectar as formulações que, direta e indiretamente, versaram sobre a Educação Profissional na sua relação com a Educação de Jovens e Adultos e, com base nelas, compreender de que maneira vai estar expressa ou não nos institutos jurídicos⁶² que foram criados. A primeira indicação, então, é o posicionamento em relação à aproximação da Educação Profissional com a Educação Básica. Nesse sentido, o Documento Base (Brasil/MEC, 2003b), representando a posição do MEC e da Semtec, recuperou o Art. 40 da LDB/1996, que previa que a “educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. A partir daí, ressaltou que, apesar da existência dessa normativa, a maioria dos cursos profissionalizantes oferecidos não estava vinculada à elevação da escolaridade. Essa situação recaiu fundamentalmente sobre os jovens e adultos trabalhadores que tiveram sua trajetória escolar interrompida, principalmente por causa da necessidade de realizar atividades oriundas da família e do trabalho, como será demonstrado mais adiante. Estes fizeram, na sua maioria, cursos do nível básico, de pouca duração – em média 89,4 horas, desarticulados da educação básica.

Essa profissionalização não desembocou, portanto, na elevação da escolaridade e nem na garantia do acesso à educação escolar, direito subjetivo previsto pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996. Acrescenta-se ainda que, em relação aos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets),⁶³ sob a vigência do Decreto nº 2.208/97, fez-se a seguinte orientação: para que, em função da liberação de 50% das vagas existentes,⁶⁴ houvesse a ampliação de cursos de qualificação e requalificação profissional da “população adulta de baixa escolaridade, desempregados, jovens com escolaridade defasada ou em situação de risco social, por meio de cursos de curta

⁶² O Documento Base, que norteou o Seminário, apresenta também como objetivo a proposição de mudanças nos instrumentos jurídicos destinados à Educação Profissional e Tecnológica.

⁶³ Denominados, a partir do Decreto nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁶⁴ Decorrente da redução de metade das vagas destinadas até então à oferta do ensino médio técnico integrado.

duração (educação profissional básica), não articulados à educação básica (fundamental e média)” (Brasil/MEC, 2003b, p. 24). Para esses sujeitos, a educação profissional acabou substituindo a educação básica, agravando ainda mais a sua alfabetização e educação (Brasil/MEC, 2003b).

Diante das questões levantadas, o documento indicou: a necessidade de efetivação da elevação da escolaridade dos jovens e adultos trabalhadores; a articulação da educação profissional com a educação básica de jovens e adultos,⁶⁵ com a participação conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, das Secretarias de Trabalho, de Educação e de Ciência e Tecnologia; a proposição de políticas públicas de educação profissional de jovens e adultos que superem o viés assistencialista e compensatório; a realização de uma gestão democrática da educação profissional que faça emergir a questão da igualdade de direitos e de condições; e a “revisão dos 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” (Brasil/MEC, 2003b, p. 22).

Nos grupos de trabalhos⁶⁶ (GTs) (Brasil/MEC, 2003b), no local de debates, na apresentação de experiências e formulação de propostas, apareceram indicações sobre a relação entre educação profissional e educação de jovens e adultos. As propostas foram as seguintes: a necessidade de articulação entre educação profissional e educação de jovens e adultos, na perspectiva da elevação da escolaridade; a realização de encontros em âmbito regional, estadual e nacional voltados para a construção de propostas que viabilizasse a articulação da educação de jovens e adultos profissionalizante com o ensino técnico de nível médio; a construção da educação de jovens e adultos noturna na perspectiva da educação profissional; a valorização, num mesmo patamar, da educação

⁶⁵ O Documento Base (2003b) ressaltou que alguns fatos implicaram a necessária análise sobre a política de governo que orientou a educação profissional na segunda metade da década passada. Dentre elas, destaca a geração de “um tipo de avanço na mobilização de setores organizados da sociedade civil, no sentido de reconhecimento da necessidade do aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores e de sua educação profissional [...], o que propiciou a realização de experiências bem-sucedidas” (Brasil/MEC, 2003b, p. 23).

⁶⁶ Os participantes foram divididos em quinze grupos de trabalho temático. São eles: GT1, Educação Profissional como Política Pública; GT2, Competências e Responsabilidades pela Educação Profissional; GT3, Gestão Democrática da Educação Profissional; GT4, Expansão e Democratização da Educação Profissional; GT5, Fontes e Gestão do Financiamento da Educação Profissional; GT6, Estrutura e Organização da Educação Profissional; GT7, Princípios de Organização Curricular da Educação Profissional; GT8, Certificação Educacional e Profissional: um Campo em Disputa; GT9, Concepções Pedagógicas em Educação Profissional; GT10, Inovações Pedagógicas em Educação Profissional; GT11, Formação dos Profissionais da Educação Profissional; GT12, Proposta de Licenciaturas Especiais para a Educação Profissional; GT13, Metodologias e Resultados do Acompanhamento de Egressos da Educação Profissional; GT14, Metodologias e Resultados de Avaliações Institucionais em Educação Profissional e GT15, Parâmetros e Indicadores de Educação Profissional com Qualidade Social.

profissional e educação de jovens e adultos; e a efetivação de matrículas conjuntas como instrumento de inclusão social.⁶⁷

Por fim, o Relatório Final, segundo os *Anais* (Brasil, 2003d), procurou resgatar as questões recorrentes, tanto nos aspectos consensuais quanto os dissensos não resolvidos. O Seminário foi, segundo avaliação feita, “um início de debate sobre aspectos da Educação Profissional em relação aos quais o Executivo deve se posicionar. Prevaleceu a abertura de questões e não o seu fechamento” (Brasil, 2003d, p. 37). Nas discussões acerca da expansão e gestão democrática da EPT,⁶⁸ muitos participantes presenciaram, em suas instituições, a restrição de vagas no Ensino Médio e a ampliação de cursos livres, de duração variável e sem exigência de escolaridade. Essa constatação levou-os a propor um modelo de gestão que atendesse aos excluídos. Para isso propuseram o desenvolvimento de cursos destinados à elevação da escolaridade, a promoção de estudos e oportunidades para adultos que necessitassem de formação profissional no ensino médio, não se restringindo apenas aos jovens, e o aproveitamento da estrutura da Rede Federal de Educação Tecnológica para a oferta de cursos de extensão para o público carente, envolvendo a comunidade na sua definição.

Além dessas, no item destinado à educação de jovens e adultos, indicou-se

- [...] (i) valorizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) colocando-a em um mesmo patamar com a EP, e propor matrículas conjuntas como mecanismos de inclusão social;
- (ii) pensar na ampliação de vagas tanto no nível técnico, quanto no tecnológico no horário noturno, porque um dos indicadores do atendimento social é o curso noturno [...];
- (iii) e que se realizem encontros regionais, estaduais e nacional para troca/debate e elaboração de propostas que viabilizem a articulação da EJA e EP de nível técnico [...]. (Brasil, 2003d, p.75).

Nas “Considerações Finais” o texto apontou relatos de experiências de articulação da Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica realizados por sindicatos e movimentos sociais. Destacou-se, ainda, que há uma dívida do país com a Educação Básica de trabalhadores jovens e adultos e indicou para a elaboração de Lei que viabilize a construção da Educação Profissional atrelada à elevação da escolaridade.

⁶⁷ Optou-se por indicar apenas as propostas dos grupos, pois entende-se que elas se fizeram a partir de uma tomada de posição, após o debate sobre as concepções, experiências e problemas. Entretanto, ressalta-se que houve a discussão sobre as peculiaridades da EJA e as experiências bem-sucedidas envolvendo a integração da EJA com a EPT, bem como a apresentação da concepção de que elas não podem ser instituídas a partir de cursos e programas fundamentados na perspectiva do aligeiramento.

⁶⁸ O Relatório Final traz a indicação de que a gestão democrática deve ser estendida a todas instituições, inclusive nas instituições privadas Sistema “S” e Terceiro Setor.

Outra importante movimentação em 2003 aconteceu com o Seminário Ensino Médio: Construção de Política Pública, ocorrido em junho, que resultou na publicação do livro *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho* (Frigotto; Ciavatta, 2004). Este, juntamente com o Seminário Nacional de Educação Profissional intitulado Concepções, Experiências, Problemas e Propostas – já analisado – constituíram-se, segundo Frigotto e Ciavatta (2004, p. 19), “como processo vivo de reflexão e de sociabilidade [...] abrindo o diálogo com a comunidade educacional em busca das melhores alternativas para os diferentes problemas existentes”. Sobre aquele momento, ressaltaram, ainda, que havia

[...] uma nova conjuntura de forças que governam o país, cuja trajetória, em boa parte, se associa à luta contra as diversas formas de colonização e busca a construção de um projeto de sociedade democrática, de desenvolvimento nacional. Abrem-se, assim, possibilidades para uma nova perspectiva no campo educacional. (Frigotto; Ciavatta 2004, p. 19).⁶⁹

O Seminário foi precedido de oficinas temáticas, coordenado pela Semtec, e teve a participação de educadores, estudantes, representantes de governos e entidades ligadas à educação (Ruiz, 2004). As atividades nas oficinas realizaram-se a partir de um “breve texto e algumas mesas e debates que pudessem gerar um espaço de reflexão e contribuir para a definição de uma política pública de ensino médio centrada nos sujeitos desse nível de ensino” (Frigotto; Ciavatta, 2004, p. 20). As temáticas escolhidas procuraram discutir os problemas centrais do ensino médio, quais sejam: a identidade do ensino médio, construída a partir dos sujeitos que a vivenciam, a política curricular, a formação de professores, a gestão democrática da escola e o livro didático (Ruiz, 2004). Os debates foram norteados por textos que compõem o livro e que servem agora como

⁶⁹Frigotto (2004, p. 56), entretanto, pondera que era necessário “sublinhar a palavra *possibilidade*, pois a história tem nos mostrado que estar no governo não significa ter a hegemonia do poder. Esta é, aliás, uma contribuição ímpar do pensador italiano Antônio Gramsci, o qual mostra que as trincheiras do poder se constituem na sociedade civil e atravessam o aparelho do Estado”. Continua dizendo, em nota de rodapé, que Perry Anderson, em conferência proferida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pouco antes do segundo turno das eleições presidenciais de 2002, afirmou que “era preciso observar que todos os governantes que se elegeram, nas décadas de 1980 e 1990, com bandeiras socialdemocratas ou mesmo de esquerda, acabaram fazendo as reformas que a direita queria e não conseguia fazer. O futuro presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, advertia, não estava fora desta possibilidade, ainda que reconhecesse que vinha de uma história e de uma base social diversas, que poderiam fazer a diferença e ser uma alternativa singular para o mundo. Apontava, porém, quatro exigências: não confundir os votos ganhos com o poder que deteria; *ter um projeto alternativo claro e um grupo coeso na busca de sua concretização; vincular este projeto aos movimentos sociais organizados, e identificar o inimigo e não substituí-lo*” (Frigotto, 2004, p. 56, grifo nosso).

fonte de pesquisa. Os textos serão tratados, portanto, como indicativos de parte do pensamento presente no evento.

Assim, a discussão do Ensino Médio, nível de ensino pretendido também pela integração entre educação profissional e educação de jovens e adultos, mormente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, considerou importante a percepção de quem são os sujeitos que procuram o Ensino Médio para se construir uma política pública. Nesse sentido, ressaltou-se como necessário o “deslocamento de uma visão abstrata, iluminista e racionalista para uma compreensão histórica dos processos formativos e de construção de conhecimento nesse nível de ensino, em que se articulam ciência, trabalho e cultura” (Frigotto, 2004, p. 57).

Esta proposição consiste na construção de um ensino médio que tenha a concepção de que a formação se materializa por meio das múltiplas relações sociais estabelecidas e, assim sendo, toma os sujeitos da educação como entes singulares, historicamente situados. Tornam-se seres orgânicos, ou seja, constituintes e constituidores das relações sociais, cujo trabalho é instrumento material de sua atividade vital – objeto da sua vontade e consciência –, que induzem à necessidade de edificar um ensino médio que corresponda a essa situação ontológica do ser humano. Nesse sentido, busca-se a afirmação de um projeto unitário para o ensino médio que supere a disputa entre ensino propedêutico e ensino profissional, compreenda a ciência como “conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos” (Ramos, 2004, p. 47). Além disso, que identifique a cultura como embasamento da síntese entre formação geral e formação específica, pois, como refere Ramos (2004, p. 48),

compreende-a como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz as marcas das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade.

Em relação aos sujeitos da educação de jovens e adultos, Paiva (2004, p. 215) argumenta que o estudante que vai ao Ensino Médio, normalmente, “traz a idéia corrente de que este é um curso mais rápido, de resultados mais imediatos”, que o certifica e, dessa maneira, atesta a sua condição de superioridade e atende às exigências do emprego. Além disso, refere que a chegada ao Ensino Médio nem sempre se faz na

continuação do término de Ensino Fundamental e, muitas vezes, as ofertas, quando existentes, não se efetivam de acordo com o modo próprio desses estudantes, construído a partir das trajetórias escolares descontínuas, que ocorrem em função do trabalho, das reprovações, das repetências. Acrescenta ainda que a expansão do Ensino Médio efetivou-se basicamente na iniciativa privada, impedindo, muitas vezes, esses sujeitos de continuar seus estudos (Paiva, 2004).

Para efeito de aprendizagem, Paiva (2004, p. 217) considera ser fundamental promover a motivação dos estudantes e o currículo representar uma integração entre os seus conhecimentos prévios e a nova aprendizagem, de maneira não arbitrária. Para isso, deve haver, portanto, “um espaço propício a emancipar o aluno, formando uma consciência crítico-reflexiva e promovendo a sua autonomia” (Paiva, 2004, p. 217). Acrescenta ainda que a detenção dos conhecimentos científicos pelos jovens e adultos trabalhadores auxiliará no exercício da comunicação e da crítica das “formas de trabalho que lhes são oferecidas e o papel subalternizado de trabalhadores que vivem no modo de produção que organiza a sociedade” (Paiva, 2004, p. 217). Neste processo o “professor [...] tem uma função social extremamente importante, e sua dignidade profissional se assenta no fato de poder estabelecer um compromisso político com seu trabalho e com seus alunos” (Paiva, 2004, 217).

Por fim, as ponderações de Gregório (2004) indicam para a necessidade de abolir o termo ensino médio noturno, destinando este período exclusivamente para a oferta da educação de jovens e adultos e que este seja organizado administrativa e pedagogicamente de acordo com as suas especificidades, garantindo o seu acesso, permanência e sucesso. Nesse sentido, conclui que “caminhar para uma educação que atenda às necessidades do trabalhador significa romper definitivamente com os paradigmas que nortearam o ensino noturno até hoje” (Gregório, 2004, p.188).

As ideias e as concepções, nos seus diversos princípios e projetos, presentes em tais encontros, vão contrastando com as opções feitas pelo governo em relação, fundamentalmente, à política econômica. Na construção dessa história, no confronto político e ideológico, que combina estrutura e conjuntura, instituíram-se o Decreto nº 5.154/2004 e outras ações. Nesse contexto de manutenção da via de estabilização econômica – colocada em prática pelo governo passado –, combinada com a perspectiva de construir um desenvolvimento soberano, nos limites dos pressupostos liberais,

coloca-se, para a Educação Profissional e Tecnológica, um novo decreto.⁷⁰ Portanto, segundo análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 23):

Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.

No debate, três posições se evidenciaram: a primeira defendeu a tese de que caberia apenas revogar o Decreto n.º. 2.208/97 e elaborar a política de Ensino Médio e Educação Profissional, retomando a LDB em vigor (Lei n.º. 9.394/1996) e evitando dar continuidade a uma política educacional baseada na edição de decretos; a segunda manifestou-se favorável à permanência do Decreto, ou quando muito admitia pequenas alterações; a terceira colocou-se favorável à revogação do Decreto e à edição de um novo decreto.

As duas primeiras posições colocaram-se diametralmente opostas. A terceira acabou assumindo o conteúdo da primeira, contudo, afirmava, do ponto de vista do encaminhamento, que era necessário efetivar as mudanças por meio de outro decreto. Nesses termos, o conteúdo do Decreto n.º. 5.154, de julho de 2004, firmou-se de maneira muito mais indicativa do que imperativa, revelando que o “governo Lula não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo de esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005a, p. 26).

A expectativa das forças mais progressistas seria de que o Decreto n.º. 5.154/2004 se constituísse num documento de travessia a uma política para a Educação Profissional e Tecnológica mais enfaticamente determinada pelo princípio da emancipação dos trabalhadores, como indica a seguinte passagem:

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

⁷⁰ Sobre a análise dessa contradição, a partir do Decreto n.º 5.154/2004, ver Castro e Vitorette (2009).

Entretanto, contrariando a expectativa, o “fato é que, após um ano de vigência do Decreto 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu, o que se viu logo a seguir foi o inverso” (Frigotto; Ciavatta ; Ramos, 2005b, p.1090). Nessa nova “fase” observou-se a retomada da política focal e compensatória para a resolução dos problemas relacionados ao combate da pobreza. Editou-se, para ficar no âmbito do MEC/Setec,⁷¹ o Projeto Escola de Fábrica, que começou a ser gestado em 2004, ainda com a denominação de Escola na Fábrica, e foi sancionado em 23 de setembro de 2005. De iniciativa do MEC, e responsabilidade da Setec, propôs-se oferecer

cursos de formação inicial, com duração mínima de 600 horas, para 10.000 jovens por um ano, em 500 Unidades Formadoras, criadas nas empresas, cada um atendendo 20 alunos [...] com idade entre 15 e 21 anos [...] e renda *per capita* menor ou igual a um salário mínimo. (Rummert, 2005, p. 306).

Os alunos, para serem atendidos pelo Programa Escola de Fábrica, deveriam estar matriculados nas etapas finais do ensino público, fundamental ou médio, ou em fase de conclusão da alfabetização no Programa Brasil Alfabetizado, ou matriculados na Educação de Jovens e Adultos, para aqueles com até 21 anos. O financiamento veio do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), na ordem de R\$ 25.000.000,00, sendo que, desse total, R\$ 10.000.000,00 referem-se a empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Os alunos receberiam Bolsas-auxílio, pagas pelo governo durante os dois primeiros anos de implantação, e as empresas fariam o custeio a partir do terceiro ano (Rummert, 2005).

Os cursos ofertados tiveram como Unidades Formadoras as empresas de grande, médio ou pequeno porte, de qualquer natureza. Estas, segundo o Projeto, “são detentoras do ambiente educativo necessário à formação dos jovens participantes” (Rummert, 2005, p. 307). Caberiam a elas, dentre outras responsabilidades, “ceder os funcionários que serão instrutores⁷² e, ainda, indicar suas necessidades de formação profissional sobre as quais estarão assentados os projetos pedagógicos” (Rummert, 2005, p. 307). Tendo como fonte inspiradora o Projeto Formar e Pescar da Fundação

⁷¹ Pelo Decreto n.º 5.159 de 28 de julho de 2004, as políticas e ações relativas ao Ensino Médio ficaram a cargo da Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (agora SETEC), responsável exclusivamente pelo Ensino Profissional e Tecnológico, composta pelos Departamentos de Políticas e Articulação Institucional e de Desenvolvimento e Programas Especiais.

⁷² Ressalta-se que “as aulas foram ministradas nas empresas por profissionais *voluntários*, previamente selecionados e capacitados para atuar como técnicos-orientadores” (Brasil/TCU, 2005, p. 21, grifo nosso).

Iochpe, o Projeto Escola de Fábrica, e os seus discursos legitimadores, segundo Rummert (2005, p. 312),

[...] estão crivados de naturalizações: a naturalização da subordinação da educação às demandas de mercado e a naturalização do fato de que a fração da juventude pertencente à classe trabalhadora é obrigada a trabalhar no período da vida em que os filhos da classe dominante dispõem de todas as condições para o desenvolvimento da *omnilateralidade*. Seguindo a lógica que atravessou o século XX em nosso país, os que formulam e os que aprovam o *Projeto* partilham da convicção de que “O principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar. A educação aumenta a produtividade desse bem” (Banco Mundial, 1990, p. IV, apud Rummert, 2005, p. 312).

Além da edição desse Projeto, o Ministério da Educação (MEC) não assumiu a elaboração de novas diretrizes curriculares visando contemplar as orientações e princípios colocados pelo Decreto nº 5.154/2004, fundamentalmente aqueles relacionados à integração entre formação geral e técnica e à necessidade de abertura de cursos destinados ao público jovem e adultos. O que se verificou foi que o MEC delegou esta tarefa ao Conselho Nacional de Educação. Este atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes às disposições do Decreto nº 5.154/2004, a partir do Parecer nº 39/2004, mantendo, contraditoriamente, as concepções que orientaram o Decreto nº 2.208/97, ou seja, permaneceram as perspectivas de uma formação fragmentada, baseada no individualismo e nas competências voltadas para a empregabilidade, submetida ao mercado de trabalho, e não às necessidades omnilaterais do mundo do trabalho.

Assim sendo, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 enfatizou o pressuposto de uma educação profissional complementar e não orgânica à educação básica, que “aponta para a simultaneidade e não para a integração curricular” (Furtado; Lima, 2010, p. 197). Nesse sentido, sobre o curso Técnico de nível médio, na forma integrada, o Parecer assim expressa:

Trata-se de um único curso, cumprindo duas finalidades *complementares*, de forma *simultânea* e integrada, nos termos do projeto pedagógico da escola que decidir oferecer essa forma de profissionalização a seus alunos, garantindo que todos os componentes curriculares referentes às *duas finalidades complementares* sejam oferecidos simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso. (CNE/CEB, 2004, p. 6, grifo nosso).

Segundo Guimarães (2008), a introdução, por parte do MEC, de outro foco para a Educação Profissional e Tecnológica, acabou por produzir uma política educacional

híbrida. Ela reafirma a necessidade de promover uma “formação integral”, colocada pela LDB, mas também pelo “Relatório Jacques Delors” (2003), com o objetivo, em última instância, de criar condições para o desenvolvimento soberano do país. Parte-se de uma formação mais ampla para os trabalhadores e da inclusão social daqueles que tiveram a sua trajetória escolar interrompida (como requerem os novos patamares de modernização tecnológica). Trata-se de uma política que combina o discurso e a prática pedagógica oficial dos anos 1990, nitidamente neoliberal, com um tipo de formação pedagógica mais próxima dos preceitos de uma educação omnilateral e unitária.

A história do Brasil tem indicado, entretanto, que os processos modernizadores no país têm se efetivado sempre em articulação com as formas econômicas, políticas, culturais e sociais mais arcaicas e o resultado dessa modernização conservadora é a produção de uma sociedade profundamente autoritária e excludente, que vem mantendo, ao longo dos séculos, uma concentração de riquezas. Sobre essa natureza da formação social brasileira, Frigotto (2006, p. 48) assinala:

A breve análise de caráter estrutural da construção da formação social brasileira, tomando-se um longo ou médio tempo histórico, sinaliza o reiterado rearranjo das relações de poder da burguesia acertando suas lutas internas na busca da acumulação ampliada do capital. Trata-se de um processo histórico comandado por revolução passiva, transformismo ou modernização conservadora. Esse processo tem mantido intactas as estruturas sociais e de poder que geram desigualdade, o aumento da concentração de renda e da degradação da qualidade de vida da classe trabalhadora.

Nesse contexto em que se expressam as contradições, oriundas dos projetos em disputa pelos rumos político e ideológico da Educação Profissional e Tecnológica no governo eleito, em 2 de maio de 2005, foi votado e aprovado o Acórdão 480/2005 sobre auditoria realizada na Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, a pedido o Tribunal de Contas da União. Dentre vários aspectos foram avaliados os impactos das mudanças implementadas pelo Decreto nº. 2208/97, o atendimento aos estudantes de baixa renda e o acesso e permanência de grupos socialmente desfavorecidos. Após a votação do relatório da auditoria, com parecer favorável, definiu-se pela junção deste às contas do exercício de 2004 da Setec/MEC.

As avaliações, conclusões e recomendações interessam na medida em que, após os Seminários ocorridos em 2003 e instaladas as contradições – oriundas dos posicionamentos antagônicos sobre os princípios que devem nortear a educação profissional e tecnológica, quais sejam, de subordinação ao mercado de trabalho ou de

construção de sujeitos emancipados – produz-se também, em outra instância, neste caso o TCU. Refere-se a uma linha de pensamento que coloca em pauta a articulação entre a Educação Profissional e Tecnológica e os grupos menos favorecidos – para usar a terminologia do relatório da auditoria –, dentre eles os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, o documento indica ações específicas para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em relação ao atendimento desses sujeitos.

Dentre outras temáticas envolvidas na auditoria, o documento procurou responder às seguintes questões: “o perfil socioeconômico dos alunos que tiveram acesso à educação profissional mudou depois da edição do Decreto nº 2208/97?” E ainda: “Existem mecanismos para beneficiar o acesso à educação profissional de grupos socialmente desfavorecidos e/ou de baixa renda e garantir a sua permanência?” (Brasil/TCU, 2005, p. 37). As primeiras questões que apareceram, segundo o relatório da auditoria, referem-se ao fato de não haver dados detalhados sobre os alunos da Educação Profissional e, nesse sentido, foram solicitadas à Setec tais informações. Contudo, esta também não possuía dados gerais consolidados.

Assim, a auditoria optou por enviar às 140 Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs) questionário e planilha relativa à atuação da Instituição, solicitando também o quantitativo de matrículas, número de concluintes e perfil socioeconômico dos alunos. Todas as Instituições encaminharam os dados e complementarmente foram feitos dois estudos de caso: um no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e outro, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Observou-se que as respostas indicaram um quadro de informações esparsas e heterogêneas, dificultando análises consolidadas. Contudo, foi possível trazer aspectos sobre as questões destacadas e outras que compunham a auditoria (Brasil/TCU, 2005).

Constatou-se que mesmo com a instituição do Decreto nº 2208/97 os alunos não ficaram mais interessados na Educação Profissional. De um lado, o Ensino Médio remanescente continuou atraindo jovens da classe média, em função do ensino gratuito e de qualidade. “Permaneceu a tendência [...] de que os alunos mais bem preparados, oriundos de escolas particulares, ocupassem parcela importante das vagas dessas instituições, em detrimento dos alunos carentes” (Brasil/TCU, 2005, p. 9). De outro, as formas de oferta dos cursos técnicos não eram compatíveis com a realidade dos estudantes, fundamentalmente para os que precisavam trabalhar (como os pertencentes à classe trabalhadora). A forma concomitante exigia a disponibilidade de dois turnos de

estudo: um para o Ensino Médio e outro, para o técnico (Brasil/TCU, 2005). O documento cita que, em estudo realizado em 1999 no Centro Federal de Educação do Rio de Janeiro, 72,7% dos alunos eram oriundos das escolas particulares.⁷³ Nesse sentido, recomendou que fosse necessário obter dados regulares e sistematizados sobre a condição socioeconômica dos alunos para subsidiar a definição das políticas públicas e para implantar ações de inclusão social.

Sobre os mecanismos garantidores do acesso e da permanência voltados para grupos socialmente desfavorecidos, o relatório apontou que as reformas da educação profissional nos últimos dez anos dificultaram, na rede federal de educação profissional, a entrada de alunos oriundos das classes trabalhadoras. Já de acordo com as informações levantadas nas Ifets, a auditoria constatou que as iniciativas oriundas destas mantinham-se com recursos das próprias instituições e que muitos mecanismos precisavam de formalização e regularidade para a sua oferta. O relatório apontou a partir delas os seguintes mecanismos mais comuns de acesso e permanência: isenção de taxa de inscrição, o sistema de cotas, critérios de preferência,⁷⁴ os cursos desenvolvidos especialmente para esta clientela e o Pró-Técnico ou Pró-Cefet.⁷⁵ Além destes, observou-se que o Cefet do Espírito Santo, assim como a Unidade de Pelotas do CEFET do Rio Grande do Sul, oferecia Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores – o chamado EMJAT.

[Tratava-se] de um curso de Ensino Médio, com duração de 2 anos, voltado para atender jovens e adultos acima de 21 anos, que já tenham concluído o ensino fundamental.

A seleção é realizada pelo próprio CEFET, por meio de convênio com a Prefeitura ou com alguma ONG. Semestralmente são oferecidas 50 vagas para o turno matutino e noturno, sem perspectiva de ampliação da oferta de vagas, uma vez que há carência de professores na instituição como um todo. (Brasil/TCU, 2005, p.13).

⁷³ Ver Curso Pró-Técnico no CEFET-RJ: desafios e contradições da democratização do acesso às escolas técnicas federais. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro/RJ: Fundação Cesgranrio, v.10, jul.-set. 2002 (apud Brasil, TCU, 2005).

⁷⁴ Estes eram utilizados no processo seletivo com o objetivo de conferir tratamento preferencial a alunos pertencentes à classe trabalhadora. Este instrumento era o mais adotado nas Escolas Agrotécnicas Federais (Brasil/TCU, 2005).

⁷⁵ Constituíam-se em curso preparatório para o exame de seleção realizados por alguns Cefets para ingresso de alunos mais carentes. Importante ressaltar que, ao ingressarem nas instituições, “o empenho desses alunos para permanecer nas Ifets juntamente com aulas de reforço oferecidos por muitas delas, todavia, resultam, muitas vezes, em um desempenho melhor desses alunos em relação aos que ingressaram pelo concurso normal [...] O número de concluintes provenientes do Pró-Cefet acaba superando o dos selecionados pelo concurso regular” (Estes eram utilizados no processo seletivo com o objetivo de conferir tratamento preferencial a alunos pertencentes à classe trabalhadora. Este instrumento era o mais adotado nas Escolas Agrotécnicas Federais” (Brasil/TCU, 2005, p. 13).

Sobre esta experiência ressalta-se ainda que os materiais didáticos foram produzidos pelos próprios professores. Eram oferecidas aulas de reforço, bem como bolsa-trabalho, isenção de taxa de matrícula, gratuidade do material didático, fornecimento de óculos e assistência psicopedagógica. O CEFET reservava, ainda, de duas a quatro vagas em cada um dos seus cursos técnicos para os alunos provenientes do EMJAT, sem que precisassem prestar concurso (Brasil/TCU, 2005).

Outra iniciativa dessa instituição foi de ofertar cursos básicos para jovens em situação de extremo risco social. Os cursos foram oferecidos para diversos setores da economia, em articulação com os setores produtivos e a sociedade. Designaram-se jovens em extremo risco social aqueles, entre 15 e 24 anos, cuja família tinha renda inferior a um salário mínimo (na época, a grande Vitória contava com 31.800 jovens nessa situação).

As dificuldades encontradas foram a descontinuidade do projeto, pois dependia-se da “adesão de empresas para a obtenção de recursos financeiros e da disponibilidade de professores, que, para estes cursos, não são remunerados” (Brasil/TCU, 2005, p. 14).

No Cefet do Rio Grande do Norte, desde 1999, era oferecido o curso básico em joalheria. O objetivo era “promover a profissionalização de alunos portadores de necessidades especiais e possibilitar sua interação com a comunidade interna, com os demais alunos e com os portadores do Projeto 3ª Idade” (Brasil/TCU, 1005, p. 14). Apontou-se como aspecto limitador ao projeto a falta de recursos humanos, financeiros e físicos. Para o segundo semestre de 2004 estava prevista a oferta de cinco turmas com nove alunos cada, em cuja composição deveria haver: três deficientes físicos, três do Projeto 3ª Idade e três de cursos regulares do Cefet-RN. A duração do curso variava de 45 a 60 horas (Brasil/TCU, 2005, p.14).

Em relação à questão da permanência dos alunos pertencentes aos grupos socialmente desfavorecidos, o relatório informou que não foi possível realizar estudo ampliado em função da carência de dados consistentes e padronizado na maioria das Ifets. A análise de casos isolados indica, entretanto, que há dificuldade desses alunos em permanecer na instituição. Exemplifica com caso da Unidade de Morrinhos, onde houve uma evolução discrepante entre o número de ingressantes e concluintes. Para esse grupo o acréscimo de ingresso em 2001 e posteriores não desembocou em aumento de concluintes em 2003, quando do término do curso (Brasil/ TCU, 2005).

Diante do que foi exposto, o documento indicou que não há, por parte das Setec/MEC, sistematização, coordenação ou financiamento em relação a estas iniciativas e que o conhecimento delas era esparso. Destacou também que, apesar de existir mecanismos de acesso e permanência dos alunos nas condições descritas, “os recursos do orçamento da União, além de escassos, não são especificamente destinados a financiar ações deste tipo” (Brasil/TCU, 2005, p.15).

Ao ser consultada, naquela ocasião, a Setec apresentou alguns projetos de inclusão social desenvolvidos pelas instituições. São eles: aumento de vagas; funcionamento das instituições nos três períodos – matutino, vespertino, noturno; e a edição do Decreto nº 5154/2004. Relatou ainda que estimulou os IFETs a “desenvolver ações de inclusão social financiadas com suas próprias receitas orçamentárias e que tem apoiado ações com recursos de seu orçamento” (Brasil/TCU, 2005, p.11). Assim, a Setec apresentou como ações relativas a essas preocupações o desenvolvimento da TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais, Programa de Formação Profissional de Jovens nas Empresas – “Escola de Fábrica” e o convênio firmado entre MEC/Setec/Proep e a Fundação Iochpe – Projeto Escola Formare (Brasil/TCU, 2005).

Além dessas, estavam sendo discutidas várias ações a serem implementadas. Em relação à qualificação profissional articulada com Programas de Educação de Jovens e Adultos, a “Secretaria está selecionando os melhores projetos pedagógicos que contemplem a certificação de ensino médio articulada a uma qualificação profissional, para oferecer às redes federal, estadual, e municipal e a ONGs, incluindo a qualificação de professores” (Brasil/TCU, 2005, p. 20). E, também,

[...] o fortalecimento das ações de educação profissional no campo, com recuperação de 77 escolas agrícolas municipais, atualmente fechadas ou em precário funcionamento, a ser realizada em articulação com movimentos sociais, a exemplo do MST, Contag, Escola Família Agrícola, e também com prefeituras, secretarias estaduais de educação e de ciência e tecnologia, MDA e Pronera. (Brasil/TCU, 2005, p. 20).

Sobre as ações implantadas e previstas em relação ao acesso e permanência de alunos de grupos socialmente desfavorecidos, o relatório ponderou que elas se estabeleceram/estabelecem a partir fundamentalmente de parcerias com a iniciativa privada, com outros órgãos públicos, a exemplo do Programa Escola de Fábrica e cursos de nível básico. Conclui dizendo que, com exceção do Programa TEC NEP, “não existe previsão de ações voltadas para a rede federal que financiem mecanismos específicos de

inclusão social” (Brasil/TCU, 2005, p. 23). O relatório recomendou, após análise das informações coletadas sobre o acesso e permanência dos grupos socialmente desfavorecidos, que a Setec observasse a possibilidade de dar suporte financeiro às iniciativas da IFETS, de se constituir em indutor de mecanismos de inclusão social e de socializador de boas práticas identificadas nas instituições.

Os itens levantados, após votação do relatório pelos ministros do Tribunal de Contas da União, fizeram parte do Acórdão, agora como determinação. Além deles, merece destaque a determinação de que:

[...] no prazo de 180 dias, encaminhe a este tribunal a definição de conjunto de dados e de indicadores de gestão – inclusive fórmulas de cálculo –, que passarão a integrar relatórios de gestão de todas as IFETs a partir das contas referentes ao exercício de 2005, e deverão contemplar, além de informação considerada necessária para refletir sobre a execução financeira e operacional da instituição, indicadores sobre o perfil socioeconômico de ingressantes e concluintes bem como indicadores sobre a demanda por vagas oferecidas pela instituição, discriminada por ensino médio, técnico e tecnológico. (Brasil/TCU, 2005, p. 39).

Foi neste complexo contexto que se instituiu a Portaria nº. 2.080, de 13 de junho de 2005, estabelecendo 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. A Portaria previa a implantação de um novo campo educacional – educação de jovens e adultos com qualificação profissional – na Rede Federal, indicando a obrigatoriedade da oferta de 10% das vagas de cada unidade escolar para cursos nessa modalidade.

Após algumas críticas à Portaria, ressaltando a sua ilegalidade, pois os Centros Federais de Educação Tecnológica, segundo Decreto nº 5.224/2004, que dispõe sobre a organização dos CEFET, são autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação e detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Assim sendo, uma portaria não poderia regular a vida das instituições. Outra questão se referia à falta de condições, na esfera político-pedagógica, de ministrar cursos no formato proposto, uma vez que não havia na Rede Federal um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio e no Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Isto porque, com o Decreto nº 2.208/97, alguns Cefet tinham reduzido substancialmente o quadro docente do Ensino Médio (Moura, 2006a).

Na Exposição de Motivos ao Decreto nº 5.478/2005, o então ministro da Educação, Tarso Genro, apresentou ao presidente da República justificativas para a instituição, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Consideraram-se importantes para a sua decretação as profundas mudanças que estavam ocorrendo no modo de aprender e no perfil desejado de um novo trabalhador oriundas da revolução tecnológica em curso e nos processos produtivos. Nesse sentido, era imprescindível “valorizar e fortalecer o ensino médio – etapa final da educação básica – como segmento em que se formam competências não somente para o prosseguimento de estudos, mas, sobretudo, para servir de base científica, humanística e tecnológica à formação específica para o trabalho” (Brasil/MEC/Setec, 2005, p. 1).

Além disso, o Ministro destacou que o Decreto nº 5.154/2004 trouxe novo significado à educação profissional, resgatando a possibilidade de integração entre o ensino técnico e o ensino médio, e apontou também para a necessária articulação entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos, garantindo, dessa forma, a qualificação profissional desses sujeitos e a elevação da escolaridade do trabalhador.⁷⁶ Continua, salientando a gravidade dos problemas enfrentados pelos trabalhadores que precisam manter-se no emprego, ou quando desempregados colocar-se no mercado de trabalho. Nesse sentido, a articulação entre ensino profissional, educação básica e educação de jovens e adultos poderá proporcionar a esse trabalhador a possibilidade de melhorar de vida e melhor remuneração em virtude de uma maior especialização do seu ofício (Brasil/MEC/Setec, 2005).

Nessa direção, o Ministro argumentou que as instituições federais têm desempenhado significativo papel na inclusão de pessoas que não tiveram educação escolar em idade propícia e este Programa viria ampliar a sua atuação em relação a esse público, ajudando também a universalizar o acesso à educação básica. Justificou ainda que as diretrizes propostas estão de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para o nível e modalidades envolvidas. Por fim, ressaltou que essa medida não gera qualquer tipo de despesa para a União (Brasil/MEC/Setec, 2005). Assim, para resolver a questão de hierarquia em

⁷⁶ O seu § 2º estabelece o seguinte: “Os cursos mencionados no *caput* articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com o aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho”.

âmbito jurídico, e feita a Exposição de Motivos, a Portaria virou Decreto (5.478, de 24 de junho de 2005), transformou a oferta destes cursos em Programa, mas manteve as mesmas diretrizes.⁷⁷

Por esse Decreto, o PROEJA abrangeria cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação técnica de nível médio. Este último, de forma integrada, deveria ser oferecido para no mínimo 10% do total de vagas de ingressos, de acordo com as matrículas do ano anterior. Sobre a carga horária dos cursos de formação inicial e continuadas de trabalhadores estabeleceu-se como máxima mil e seiscentas horas, assegurando cumulativamente mil e duzentas horas para formação geral e duzentas horas para a formação profissional. Para os de educação profissional técnica de nível médio, a carga horária máxima deveria ser de duas mil e quatrocentas horas, sendo que cumulativamente no mínimo mil e duzentas horas para a formação geral e a carga horária mínima estabelecida para as respectivas habilitações profissional técnica. Deveriam ainda ser observadas as diretrizes nacionais e outros atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE) relativos à educação profissional técnica de nível médio e para a educação de jovens e adultos. Por fim, caberia às instituições a responsabilidade da estruturação dos cursos, levando em consideração para tal efetivação as demandas de nível local e regional, como forma de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico (Brasil/MEC/Setec, 2005).

Instituído o Decreto, uma série de ações foi desencadeada pela Setec no sentido de viabilizar a implantação do PROEJA na Rede Federal. Em 1º de agosto de 2005 foi enviado o Ofício Circular nº. 30 aos diretores-gerais da Rede Federal (Brasil/MEC/Setec, 2005) com o objetivo de repassar esclarecimento sobre o Decreto nº 5.478/2005 e solicitar sua ampla divulgação. Foram informados sobre o conteúdo do Decreto, como já exposto, e apresentada uma agenda de reuniões, construída junto às Escolas e Centros Federais e consultores, para garantir uma maior qualidade e alcance do PROEJA. A pauta ficou assim definida:

- Reunião com os diretores de ensino das Escolas Agrotécnicas Federais, no dia 08 de agosto em Brasília;- Reunião com os diretores de ensino dos Centros Federais de Educação Tecnológica, no dia 09 de agosto, em Brasília;- Reunião com os diretores gerais das Escolas Federais Vinculadas às Universidades, no dia 18 de agosto em Belém do Pará;- Realização de 15 oficinas nacionais em 14 capitais, com gestores de ensino (diretores, gerentes, coordenadores e equipe

⁷⁷ Castro e Vitorette (2010).

pedagógica; - Execução do programa de capacitação dos docentes que irão trabalhar com o PROEJA;- Colaboração na elaboração de material didático para utilização nos cursos; -Divulgação de experiências bem sucedidas praticadas por unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. (Brasil, 2005b).

No Ofício Circular (2005d) fez-se a ponderação de que, apesar de a Rede Federal apresentar experiências em relação à inclusão social, era necessário que ela assumisse o PROEJA como vanguarda na implantação dessa política pública nas Instituições de Educação Tecnológica do País. Já o Ofício Circular nº 32 (Brasil/MEC/Setec 2005b), endereçado aos diretores das Instituições Federais de Educação Tecnológica (Ifets), informou sobre a realização de capacitação de professores da área de formação científica que atuariam nos cursos relacionados ao PROEJA e pediu a indicação desses professores.

Entre 15 e 16 de setembro de 2005 iniciaram-se em Goiânia as Oficinas Pedagógicas de Capacitação para a formulação e desenvolvimento de currículo integrado. O objetivo era

desenvolver estratégias para a implantação do currículo integrado de Educação Profissional (formação inicial e continuada de trabalhadores/educação profissional técnica de nível médio) ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. (Brasil, MEC/Setec 2005c, p. 3).

O público foi de aproximadamente 430 profissionais (três por Unidade Escolar), abrangendo diretores de ensino, gerentes educacionais e coordenadores de cursos/áreas das Instituições Federais de Educação Tecnológica.⁷⁸ As oficinas foram estruturadas em três momentos. O primeiro consistiu na apresentação de vivências e experiências seguidas de debate, para a discussão das concepções de currículo integrado. O segundo foi destinado à exposição teórica sobre as concepções de currículo integrado nas experiências apresentadas. O terceiro foi de realização de exercício propositivo para a construção de currículo integrado da educação profissional técnica e ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos.⁷⁹

⁷⁸ Estas se constituíam em: 34 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), 1 Escola Técnica Federal de Palmas/TO (ETF), 40 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNED) e 30 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Brasil/MEC/Setec, 2005c).

⁷⁹ Foram realizadas 15 oficinas, abrangendo todas as IFETs, nas seguintes localidades: Goiânia (1 oficina), Belém (1), Manaus (1), Porto Alegre (1), Florianópolis (1), Belo Horizonte (2), Fortaleza (1), Recife (1), Teresina(1), Vitória (1), Curitiba (1), Rio de Janeiro (1), Salvador (1) e João Pessoa (1). As

Dando continuidade às ações, o Ofício Circular nº 61 de 26 de outubro de 2005, da Setec (Brasil/MEC/Setec 2005c), encaminhado aos dirigentes de Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, informou sobre repasse de recursos para implantação do PROEJA. O documento ponderou que esta estava empenhada no sentido de disponibilizar às IFETs recursos orçamentários visando ao fortalecimento institucional e à consequente implantação do PROEJA no que diz respeito à melhoria de infraestrutura física e/ou apoio à atividade docente.

Por conseguinte, solicitou às instituições, em regime de máxima urgência, a elaboração de projeto de aplicação de recursos, de acordo com os seguintes parâmetros: cada unidade de ensino da Rede Federal de Educação Tecnológica poderia obter até o limite global de R\$ 108.000,00, sendo que R\$ 20.000, 00 era o valor básico de adesão ao PROEJA, independente do quantitativo de vagas que seriam ofertadas. O valor restante deveria ser acessado de acordo com o quantitativo de vagas ofertadas em cursos do PROEJA. Cada vaga aberta corresponderia a R\$ 1.100,00, podendo chegar a 80 vagas no máximo.

Ressaltou-se, ainda, que o limite de vagas não se vincularia ao percentual mínimo descrito no Decreto nº 5.478/05. O que estava posto eram os limites dentro da dotação de recursos disponíveis para as 144 unidades que integravam a Rede Federal. A instituição que possuísse mais de uma unidade de ensino poderia estabelecer o quantitativo de vagas a serem ofertadas em cada uma delas, desde que respeitasse o limite global para cada instituição. Determinou, ainda, que o recurso contemplaria apenas a Categoria Custeio, tais como reformas e reparos em infraestrutura física e de instalação, adequação de espaços físicos, serviços de consultoria, elaboração e produção de material pedagógico, capacitação de pessoal, serviços técnicos especializados, aquisição de material de consumo, aquisição de material de insumos para laboratórios e unidades educativas de produção, dentre outros. Por fim, indicou que os Projetos deveriam ser instruídos com ofício de encaminhamento e assinado pelo dirigente máximo da instituição, Plano de Trabalho Padrão, indicação do quantitativo de vagas ofertadas, que deveria ter comprovação documental quando da prestação de contas da instituição.

oficinas ocorreram de setembro a dezembro de 2005, em dois dias, totalizando carga horária de 16 horas. Houve o relato das experiências em EJA dos Cefets da Paraíba, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Rio de Janeiro (Brasil/MEC/Setec, 2005c).

Compreende-se que a forma como foi instituído o PROEJA, nas suas condições iniciais, ou seja, ferindo a autonomia das instituições, ao se impor quantidade de vagas a serem ofertadas e não garantindo as condições estruturais para a sua implementação – como a contratação de professores e ampliação e modernização da infraestrutura e dos laboratórios – torna-o controverso. Além disso, enfraquece uma ação governamental que também se constituiu a partir das reivindicações sociais que buscam a efetivação do direito à educação. Assim, demonstram-se o caráter impositivo e a fragilidade e direcionamento dos investimentos financeiros, como explica Costa (2009, p. 56):

O governo federal prevê para o programa um aporte financeiro no valor de R\$ 558 milhões no período de 2007 a 2011, assim distribuído: em 2007 serão 22 milhões, em 2008, R\$ 48,42 milhões, em 2009, R\$ 94,78 milhões, em 2010, R\$ 178,02 milhões e, em 2011, R\$ 238,78 milhões. Os recursos serão destinados à formação profissional, à constituição de núcleos de pesquisa, à material de custeio geral, a material didático e publicações e assistência ao educando.

Os investimentos em infra-estrutura, manutenção e ampliação do quadro de docentes não estão inclusos nos valores acima e serão geridos por política específica.

Esse aspecto também é destacado por um gestor (Gestor 3):

Uma das coisas que a gente gostaria de ver dentro do Ministério da Educação são ações concretas no sentido de ampliar as condições de oferta para a Educação de Jovens e Adultos, inclusive direcionando vagas específicas para seleção e contratação de pessoal para trabalhar com o público de jovens e adultos. Então, se nós temos aí uma projeção de oferta de vagas de professores para o concurso público, que pudesse estar adicionando aí também uma quantidade de vagas, [para] que a gente pudesse estar buscando profissionais para fortalecer a ação institucional na Educação de Jovens e Adultos.

Dificulta-se assim a efetivação do Programa e do direito à educação nessas instituições, do mesmo modo que são enfraquecidas as ações políticas dos setores que, dentro desses espaços, buscam a democratização do acesso e permanência desses sujeitos no âmbito da educação profissional e tecnológica pública.

2.1.1 A consolidação jurídico-política do PROEJA e a instituição do Decreto nº. 5.840 de 13 de julho de 2006: posições e contraposições

Em documento endereçado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e ao Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica

(Concefet), o Fórum de Diretores de Ensino (FDE) se posicionou acerca do Decreto nº 5.478/2005 e a sua aplicação. Nele, ponderou que o PROEJA “amplia as possibilidades de inclusão social e nessa perspectiva merece o reconhecimento, a valorização e o empenho dos Cefets na sua implantação” (FDE/Concefet, 2005, p. 1).

O referido documento fez, contudo, algumas ponderações que dizem respeito à necessidade de revisão do texto em relação às questões conceituais e política. Nesse sentido, chamou a atenção para o fato de que o Decreto nº 5.154/2004 instituiu diferentes formas de articulação curricular entre a educação profissional e o ensino médio. Já o Decreto nº 5.478/2005 limitou-se à forma integrada. Também ressaltou que o citado Decreto vai contra a autonomia dos Cefets, que possuem a prerrogativa de determinar a organização de seus cursos e número de vagas, de acordo com o Art. 16 de Decreto nº 5.224/2004. Além disso, recupera o Parecer nº 39/2004 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, que garante à instituição decidir sobre a forma de oferta da educação profissional articulada ao ensino médio. Por fim, o documento fez a seguinte afirmação:

Ao definir um percentual de forma linear na rede, não levando em conta o impacto na oferta das vagas, o Decreto provocará uma reorientação na atuação das instituições, inclusive com a redução de vagas ou mesmo exclusão de outras modalidades de ensino já consolidadas. Deve-se levar, ainda, em consideração a existência do planejamento estratégico institucional construído coletivamente que não prevê, em muitas instituições, o oferecimento da EJA. (FDE/Concefet, 2005, p. 2).

Por conseguinte, propôs que houvesse a ampliação do quadro de pessoal docente e de técnico-administrativos e da infraestrutura. Além disso, que não fosse definido também um percentual de vagas – que este ficasse a cargo das instituições, de acordo com o seu planejamento – e nem restringisse à forma integrada. O documento indicou ainda que era imprescindível a capacitação prévia e efetiva de todo o pessoal envolvido no Programa, em função das suas peculiaridade e do seu ineditismo. Por fim, reforçou que a participação dos Cefets teria significado se o foco do Programa fosse a educação profissional, retratado desde a sigla, até as propostas de implementação, de organização dos cursos, na capacitação do pessoal e na infraestrutura e, também, que houvesse a participação, via representação, dos Cefets na Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos (FDE/Concefet, 2005).

Segundo Moura (2006b), na época da realização das oficinas para capacitar gestores das IFETs com o objetivo de atuar no PROEJA, muitas análises e reflexões vieram à tona e foram feitas “duras críticas relativas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação do Programa” (Moura, 2006b, p.65). Este contexto, juntamente com a mudança na equipe dirigente da Setec no último trimestre de 2005, implicou, segundo o autor, a mudança de rumos da implantação do PROEJA. Havia a necessidade de se estudar, aprofundar, discutir e avaliar em espaços mais amplos o teor do Programa, para que não ocorresse má utilização das verbas públicas e nem que houvesse um esvaziamento dos seus objetivos. Por isso, foi constituído um grupo de trabalho plural⁸⁰ com o objetivo de elaborar um documento base “de concepções e princípios do Programa, até então inexistente, e cujo resultado aponta para a perspectiva de transformar esse Programa em política pública educacional” (Moura, 2006b, p. 66).

No primeiro momento de constituição do PROEJA, embalado pelas discussões, elaborações e instituição do Decreto nº 5.154/2004, recuperam-se as demandas pela elevação da escolaridade do trabalhador, mediante a articulação entre a educação básica e a formação profissional, trazidas pelo movimento sindical. Diz Manfredi (2002, p. 208):

No tocante à relação entre educação geral e educação profissional, a CUT e a CGT defendem sua integração e a criação de novos espaços para a sua realização. A CUT justifica a integração na perspectiva de educação integral, que abarque as dimensões técnico-científica, político-sindical e humanista, devendo contribuir para formar trabalhadores e cidadãos competentes e comprometidos com a transformação da sociedade. A CGT defende a necessidade da integração como exigência do mercado de trabalho, já que a educação de nível médio constitui hoje um patamar mínimo de ingresso. Já a FS, embora conceitualmente se defina por uma sólida formação geral, considera a relevância da formação profissional pelo ângulo do desenvolvimento tecnológico, como resposta aos problemas de

⁸⁰ Pela Portaria nº 208, de 1º de dezembro de 2005. O grupo de trabalho foi composto por: Jacqueline Moll (coordenadora), coordenadora-geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica, Ivone Maria Elias Moreyra, diretora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional, MEC/Setec, Maria José Rocha Lima, diretora do Departamento de Desenvolvimento e Programas Especiais, Setec/MEC, Caetana Juracy Rezende Silva, técnica em Assuntos Educacionais, Setec/MEC, Timothy Denis Ireland, diretor do Departamento de Jovens e Adultos, Secad, Cláudia Veloso Torres Guimarães, FAE, Universidade Federal de Minas Gerais, Jane Paiva, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Maria da Conceição V. P. Oliveira, diretora de Ensino, Cefet-BA, Dênio Rebello Arantes, diretor de Ensino, Cefet/ES, Marilise Braivante, professora, EAF Rio do Sul/SC, Tânia Midian Freitas de Souza, professora, EAF, Manaus, AM, Simone Valdete dos Santos, professora, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dante Henrique Moura, diretor de Ensino, Cefet-RN, Cristina Azra Barrenechea, Universidade Federal do Paraná, e Benedito Luiz Correia, Condetuf. Contribuíram também, para a versão preliminar, Júlio Emílio Diniz Pereira, UFMG, Maria Celsa, Uece, Maria Ielda, Uece, Maria José Maciel, Uece.

competitividade das empresas, de geração de empregos e à exclusão social.

Também no intitulado Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, os *Anais* (2003, p. 77) trazem, nas considerações finais, o que segue:

Alguns participantes relataram experiências de articulação da Educação Básica com a EP por sindicatos e movimentos sociais. A dívida de Educação Básica que o nosso país tem com os trabalhadores jovens e adultos implica que isto seja matéria de lei de modo que todas as iniciativas de EP se ocupem, necessariamente, da elevação da escolaridade dos alunos. O que sugere a articulação de um sistema de EP sob o qual se organizem das diversas redes públicas, privadas e comunitárias.

Assim, o protagonismo dos movimentos sindicais nesse primeiro momento de elaboração do PROEJA pode ser explicado, em parte, pelo seguinte fato:

O que há de novo e mais marcante nas experiências posteriores a 1996 é o acesso aos recursos públicos e sua possibilidade de gerenciamento por parte do movimento sindical, recursos esses que constituem elemento deflagrador do conjunto das ações de formação profissional desenvolvidas pelas centrais sindicais. (Manfredi, 2002, p. 282).

De acordo ainda com Manfredi (2002, p. 282, 284), isso vai fazer com que as centrais sindicais,

[...] diferentemente de outras entidades públicas e privadas [...] [dirijam] sua oferta de formação aos setores populares em geral (empregados e desempregados, sindicalizados ou não), jovens, adultos, mulheres [...]. Suas experiências têm possibilitado, em alguns casos, a formação de propostas pedagógicas diferenciadas, inovadoras tanto nas questões curriculares e teórico-metodológicas como nas perspectivas de incorporação nas formas de gestão e de viabilização de parcerias. Embora revelem tensões e contradições entre o discurso e as práticas concretas (enfim, entre a esfera do dito e a do feito), tais experiências constituem verdadeiros laboratórios de inovação no campo da educação de jovens e adultos.

Orientações próximas das defendidas por esses atores sociais podem ser extraídas da exposição de motivos para a instituição do Decreto nº 5.154/2004:⁸¹

A preparação específica para o trabalho [...] é historicamente ministrada a jovens e adultos por instituições especializadas, visando ao acesso imediato ao mercado de trabalho. Estes 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. 153).

Este Decreto serviu de base para elaboração da exposição de motivos referentes ao Decreto nº 5.478/2005, que instituiu no âmbito das instituições federais de educação profissional o PROEJA. Nesse sentido, é significativa a passagem do documento “Exposição de Motivos” do Decreto nº 5.478/2005:

[...] o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, editado neste Governo, trouxe novo significado à oferta da educação profissional em nosso país, na medida em que diversificou as oportunidades de estruturação de cursos e programas de educação profissional, inclusive resgatando a possibilidade de efetiva integração entre ensino técnico e ensino médio. Mais do que isto, apontou para a necessidade de que a formação profissional estivesse em constante articulação com as estratégias de educação de jovens e adultos, provendo, simultaneamente, a qualificação profissional e elevação do nível de escolaridade do trabalhador brasileiro. (Brasil, 2004, p.155).

Num segundo momento, com a perspectiva de mudar os rumos do PROEJA, como explicitado antes, observa-se uma maior participação de profissionais oriundos da rede federal de educação profissional e tecnológica e das universidades federais. Também houve a participação da Secad e do Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos, como se pode ver, por exemplo, nas pessoas que compõem a comissão de elaboração do Documento Base do PROEJA (já destacadas anteriormente). Interessante observar que não há participação da representação sindical, que se avaliou como

⁸¹ O documento “Exposição de Motivos” para a instituição do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil/MEC, 2004, p. 153) foi proposto “na confluência de orientações e ações entre o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e Ministério da Educação (MEC). Ainda no âmbito governamental, reuniões foram realizadas com outros Ministérios e, para fins de assessoramento, com o Conselho Nacional de Educação que, representado por conselheiros da Câmara de Educação Básica, integram uma equipe de elaboração deste texto, cuja confecção contou com as colaborações vindas de representantes de órgãos governamentais, instituições de ensino, entidades acadêmicas e entidades de classe e, ainda, de deputados, educadores e estudantes”.

importante interlocutor no primeiro momento de instituição do PROEJA, principalmente em relação à reivindicação da integração entre a formação geral e a formação profissional e da elevação da escolaridade dos trabalhadores.

Nesse período, além de ser redirecionado o PROEJA e elaborado o Documento Base (ou os Documentos Base), diversas ações foram empreendidas, das quais se destacam:

A formação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de pesquisa visando a materialização de redes de pesquisa de colaboração acadêmica. [...] qualificação de profissionais através de cursos de extensão, articulação com programas de pós-graduação em Educação para a abertura de linhas de pesquisa nos campos de abrangência do PROEJA e produção de material educativo referencial para a elaboração de material didático. (Brasil/MEC/Setec, 2007, p. 5).

Como participante do Fórum Goiano de EJA e do grupo de pesquisa PROEJA – Capes/Setec, a autora desta tese notou que a integração profissional com a educação de jovens e adultos resultou também na integração entre diversas temáticas e concepções, oriundas da educação profissional e da educação de jovens e adultos. Assim, são resultados importantes para a construção de nova identidade dessas modalidades de educação: a importância de se conhecer os sujeitos da educação, com suas especificidades e vivências, inclusive na construção de um conhecimento oriundo do mundo trabalho e que deve ser apropriado de maneira pedagógica na efetivação do processo de ensino aprendizagem; e ainda a assunção da discussão da EJA, de maneira mais orgânica, a partir da categoria trabalho. Talvez se possa inferir que a construção do PROEJA possibilitou, em última instância, colocar em evidência uma aproximação já existente na realidade, mas que era (é) tratada de forma fragmentada pelas políticas educacionais, pelos movimentos sociais e pela academia.

Nesse momento percebe-se, portanto, a importância dos Fóruns de EJA. Eles, segundo Lopes (2009, p. 46), “têm se constituído espaços de encontro permanentes e de ações entre diversos segmentos envolvidos com essa modalidade educacional”.

Também Hotz (2010, p. 80) se refere aos Fóruns:

No contexto da conquista da ampliação na modalidade de EJA do ensino fundamental para o ensino médio e profissionalizante, devemos

destacar também a significativa contribuição dos Fóruns de EJA (Freitas, s.d., p. 5), que se constituíram “provocados pelas discussões preparatórias e posteriores à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha (Paraná, 2006, p. 22). Os Fóruns Estaduais de EJA são compostos por diversos segmentos sociais interessados em debater e propor políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos em nível nacional e se desdobraram, a partir de 1999, em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas).

É preciso considerar que as concepções presentes nos Fóruns de EJA e da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da participação de representantes da rede federal de educação profissional e tecnológica, assim como de algumas universidades, do MEC e da Secad, constituir-se-ão como balizadores a partir daqui dos princípios e das políticas relativas ao PROEJA. Estes, como será colocado mais adiante, trazem limites e possibilidades que deverão se constituir em mote para a reflexão, as pesquisas e as ações políticas. Assim, uma questão premente é sobre qual natureza de relação o PROEJA, que trata de jovens e adultos trabalhadores em sua maioria ocupando trabalhos precarizados, vai estabelecer com o caráter hegemônico da sociedade.

Talvez se possa mencionar um terceiro momento, que desembocou na redefinição da equipe diretiva da Setec. O caráter desses momentos precisa ser desenvolvido e elaborado, em articulação com as definições macroestruturais do governo Lula. Isso poderá fazer com que se entenda melhor, por exemplo, de que maneira a trajetória histórica, principalmente em relação à gestão – compreendendo como ação política e técnica – do PROEJA possibilitou (possibilita) ou não a sua consolidação como política pública de Estado e, dessa forma, como ação orgânica dos entes federados. Pode-se dizer que, na perspectiva ainda de um ensaio, o primeiro momento se caracterizou como de possibilidades de construção de políticas para a Educação Profissional e Tecnológica mais próxima das concepções de integração e de omnilateralidade. Isso quando se observa uma forte presença das centrais sindicais, particularmente a CUT, e de grupos e indivíduos que fizeram análise crítica, no período anterior, do Decreto nº 2.208/1997. O segundo momento pela ampliação dos campos de abrangência do PROEJA e também das concepções de Educação Profissional desses campos, dentre eles o “Sistema S”, que também compõe os Fóruns de EJA. O terceiro momento, de viés mais técnico, buscando administrar as ações acordadas e construir novas, como, por exemplo, a execução do auxílio estudantil aos estudantes do PROEJA

da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica e o estabelecimento de procedimentos normativos a sua viabilização. Interessante ressaltar que é neste momento que se institui a Lei n° 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e que coloca os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos dentro do percentual geral dos cursos médios técnicos a ser oferecidos pelas instituições, ou seja, 50% das vagas. Dessa forma o PROEJA fica diluído em tais ofertas, diferente do colocado pelo Decreto n°. 5.840/2006, que determina no Parágrafo 1º do Art. 20 que as “instituições referidas no *caput* disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo 10% do total de vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando esta oferta a partir do ano de 2007”.

Assim, em 13 de julho de 2006, é instituído o Decreto n° 5.840 e revogado o de n° 5.478/2005. O PROEJA passou a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Por ele, há possibilidade de adoção de cursos do PROEJA em instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e em entidades nacionais de serviço social, de aprendizagem e formação profissional, vinculadas ao sistema sindical e também de articulação a cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com Ensino Fundamental na modalidade de EJA.

O Decreto n° 5.840 determina, então, a oferta de cursos e programas de Educação Profissional à formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Técnica de Nível Médio. Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos e poderão ser articulados ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio, visando à elevação do nível de escolaridade do trabalhador. No caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, deverá ser observado o Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004. Já a articulação com o Ensino Médio poderá ser feita de forma integrada ou concomitante, da maneira prevista no mesmo Decreto.

Em relação à carga horária, os cursos destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores deverão contar com um mínimo de mil e quatrocentas horas, sendo mil e duzentas para a formação geral e duzentas horas para a formação profissional. Para a Educação Técnica de Nível Médio, a carga horária mínima deverá ser de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se a destinação de mil e duzentas horas para a formação geral e a carga horária mínima estabelecida pela respectiva habilitação profissional técnica. A formatação dos cursos e programas deverá seguir as diretrizes

curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1999), para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (1998) e para a Educação de Jovens e Adultos (2000) e os atos normativos do Conselho Nacional de Educação, quais sejam: Resolução CNE/CEB nº1/2000, Resolução CNE/CEB nº3/2010 para a EJA e Resolução CNE nº 1/2005, Parecer CNE/CEB nº39/2004, Parecer CNE/CEB nº 17/1997 para a Educação Profissional e Tecnológica.

O Decreto previa que as Instituições Federais destinariam, em 2006, no mínimo 10% do total das vagas para ingresso na instituição, de acordo com o quantitativo de vagas o ano de 2005, devendo ampliar a oferta a partir de 2007. Os cursos escolhidos vincular-se-ão à demanda de nível local e regional, com o objetivo de fomentar o seu desenvolvimento socioeconômico e cultural. A conclusão dos cursos dos Programas deve prever a possibilidade de término a qualquer tempo, desde que o aluno demonstre aproveitamento e tenha atingido os objetivos mediante processo avaliativo. E as instituições poderão aferir e reconhecer, por meio de avaliação individual, conhecimentos e habilidades adquiridos em cursos extracurriculares. Por fim, o Decreto prevê a constituição de um comitê nacional, de caráter consultivo, de acompanhamento e controle social da implementação do PROEJA.

O Documento Base⁸² (Brasil/MEC/Setec, 2007) estabelece o referencial para a oferta de cursos do PROEJA em nível médio, de formação inicial e continuada/ensino fundamental e educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena. A discussão em torno do tipo de desenvolvimento processado no Brasil, colocada por este documento para o Nível Médio, vincula-se à perspectiva de compreensão da natureza histórica do Estado brasileiro, da relação entre educação, em particular a Educação Básica, e desenvolvimento nacional e do apontamento das concepções e princípios do Programa.

A referência fundante é o reconhecimento da situação de periferia do Estado brasileiro no contexto internacional e da consequente dependência histórica do país. Em função dessa condição, observam-se forte processo de exclusão social, desemprego estrutural, desassalariamento, desemprego juvenil, baixa escolaridade e qualificação insuficiente dos trabalhadores, concentração de riquezas, dentre outras questões. Essa

⁸² Segundo Moll (2010, p.132-133), no “ período de outubro de 2005 a meados de 2007, [...] possibilitou uma intensa produção conceitual, associada ao universo de possibilidades aberto ao PROEJA, com a construção de marcos de investigação e para a formação de professores. Foi produzido, por meio de constituição de grupo de trabalho, o primeiro documento de referência para o debate sobre a integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos. [...] em 2006 esse documento foi levado à consulta pública [...]”.

realidade tem dificultado a implantação de políticas para os diversos segmentos que constituem a sociedade brasileira, pois se relaciona com a lógica do mercado global. Este cria, cada vez mais, uma coletividade de excluídos que, por sua vez, constitui-se num exército de reserva que contribui para exercer uma pressão de baixa sobre os salários dos empregados e funcionar como um estoque de mercadoria – força de trabalho – para equilibrar as oscilações conjunturais da demanda de mão de obra.

Assim, em relação às políticas de educação, em especial a Educação Básica, tem-se observado a persistência da fragmentação das discussões e de projetos e programas. Mais recentemente tem ocorrido o aumento qualitativo da oferta pública, não acompanhada, entretanto, da melhoria da qualidade e do aumento de investimentos necessários à permanência do aluno nas instituições educacionais públicas. Mantém-se também a dualidade na educação brasileira. O acesso às “melhores” escolas volta-se, majoritariamente, para os filhos da classe média alta e da burguesia, que procuram as escolas particulares durante a formação básica e, paradoxalmente, as instituições públicas, para a educação superior. Para os filhos dos trabalhadores, inverte-se a lógica: escola pública no período da educação básica e, quando se chega lá, escola particular para o nível superior.

O Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007) afirma ainda que o desenvolvimento educacional, mesmo não sendo o fator fundante do desenvolvimento de uma nação, assume papel estratégico para a sua realização. Ressalta ainda que foi isso que aconteceu com todos os Estados que construíram um projeto nacional de desenvolvimento soberano e autônomo. Tomando a educação como um campo estratégico de afirmação da soberania nacional, o documento aponta para algumas concepções e princípios educacionais – relativas ao PROEJA – que são estruturantes para o crescimento/desenvolvimento do Brasil. Tais princípios e concepções passam necessariamente pelo rompimento com uma prática educativa fragmentada e se fundam na construção de uma formação integral do educando.

Além desses, outros princípios, para o PROEJA, são elencados ao longo do texto. São eles: a) o compromisso das instituições públicas de inclusão da população nas suas ofertas educacionais, no caso, jovens e adultos que não estiveram ou tiveram que deixar a escola – tal inclusão deve ser substantiva, ou seja, não deve promover ou permitir outras formas de exclusão, que se expressam, por exemplo, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos; b) inserção orgânica da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) integrada à educação profissional nos sistemas

educacionais públicos, reafirmando dessa maneira a educação como direito e apontando para a sua extensão a todo nível básico; c) como desdobramento deste último, indicação da universalização do ensino médio; d) o trabalho como princípio educativo, ou seja, compreendendo que homens e mulheres vivenciam a sua condição humana pelo trabalho e é assim que institui a ação transformadora do mundo, de si e para outrem; e) a pesquisa como fundamento da formação vislumbrando, a partir daí, a criação de possibilidades para produzir conhecimentos, avançar na compreensão da realidade e contribuir para a construção da autonomia intelectual dos educandos; f) por fim, a consideração dos aspectos geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Pretende-se, com o estabelecimento desse princípio, colocar outras categorias, para além do trabalho, como constituidoras de identidades de jovens e adultos.

O Documento Base assume a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito a ser efetivado, mas reconhece, ao mesmo tempo, que as políticas destinadas a esse público têm sido insuficientes, pois resultam de iniciativas individuais ou de grupos isolados e de algumas ações do Estado no âmbito da alfabetização. Elas também não têm acompanhado o avanço das políticas públicas educacionais em relação ao Ensino Fundamental e nem o processo de ampliação da oferta no Ensino Médio. Por isso, vislumbra a necessidade de transformar o Programa em uma política pública, ampliando, dessa forma, as possibilidades de firmar-se como ação perene.

O horizonte que se almeja aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para sua consolidação para além de um programa, sua institucionalização como política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. (Brasil/MEC/Setec, 2007, p. 13).

Outra opção que o Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007) faz é no sentido de compreender a EJA como uma modalidade de educação. Isso significa considerá-la como um modo próprio de fazer a educação, que coloca as características dos jovens e adultos, seus saberes e experiências em relação ao mundo como eixos norteadores para a formulação das propostas curriculares destinadas a este público. Em relação à Educação Profissional e Tecnológica, aponta para a necessidade de garantir a este público, além da elevação da escolaridade, conhecimentos do mundo do trabalho, tão requisitados hoje. Entretanto, essa formação deve ser pensada na perspectiva da integração, pois é ela que

[contribui] para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente da classe trabalhadora. (Brasil/MEC/Setec, 2007, p. 35).

Acrescenta o Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007) ainda que a redução de postos obriga que a formação desses educandos assuma uma perspectiva ampliada do trabalho, dessa forma capacitando-os não somente no conhecimento dos processos produtivos, mas também para inserirem-se de diversas maneiras no mundo do trabalho, gerando inclusive emprego e renda. Em diversas passagens, o Documento afirma a perspectiva de construção de um Estado soberano e autônomo e coloca as políticas e ações governamentais como aspecto estratégico na estruturação e consolidação deste. Cabe destacar que o estabelecimento do PROEJA se insere, portanto, nessa lógica. Estado, assim concebido, continua o texto, é necessário para dar conta dos desafios postos pela inclusão social e pela globalização.

Além dessas prerrogativas, um projeto nacional de desenvolvimento alternativo legitima-se pela possibilidade. Isso porque,

[apesar] da dura realidade, existe outro tipo de sociedade que pode ser buscada. Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com o meio-ambiente e a natureza em geral como centro no qual a tecnologia esteja submetida a uma racionalidade ética no lugar de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a produção coletiva do conhecimento deve estar voltada para a busca de soluções aos problemas das pessoas e das comunidades menos favorecidas, na perspectiva da edificação de uma sociedade socialmente justa. (Brasil/MEC/Setec, 2007, p. 24).

E também pela formação de um tipo de homem que

[deve] ser concebido como um ser integral [...]. Esta concepção de homem é diferente e muito mais ampla do que a requerida pela lógica neoliberal, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente da sociedade, atuando como sujeitos nas esferas públicas, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária. (Brasil/MEC/Setec, 2007, p. 24).

O Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007) ressalta ainda que o Estado deve atuar como regulador, indutor e protagonista na criação e promoção de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação, juntamente com os Estados e Municípios. Nesta mesma linha, indica que precisa, portanto, assumir o comando e a responsabilidade da gestão de uma sociedade mais justa e igualitária, buscando, como necessidade de se garantir os direitos fundamentais do homem, intervir nas disputas pela hegemonia, na concentração de poder econômico e político e nos efeitos da globalização.

Por fim, o Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007) apresenta aspectos do Projeto-Pedagógico integrado, tais como os fundamentos político-pedagógicos do currículo, a organização curricular, a estrutura do currículo, a organização dos tempos e espaços e a avaliação. E ainda os seguintes elementos operacionais: coordenação geral, instituições proponentes, instituições parceiras, modalidade de oferta, oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas, recursos humanos, formação continuada de professores e gestores, material educativo e publicações, monitoramento e avaliação, financiamento, sistema de comunicação e informação e plano de implantação (Brasil/MEC/Setec, 2007).

Posto dessa forma, observa-se que o texto do Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007) aproxima-se de concepções que buscam, de um lado, a ampliação dos direitos sociais em um Estado liberal. Neste caso, admite a permanência dos fundamentos das relações econômicas sob o capitalismo, o que dificulta o rompimento com a ingerência dos princípios do mercado sob a educação. De outro, de maneira radical, procura-se a construção de uma sociedade assentada na emancipação do homem por meio do estabelecimento de formas de trabalho não alienadas.

Portanto, é preciso segundo Almeida (2008), após destacar passagens do Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007) que apontam para a construção do Projeto Político-Pedagógico cuja concepção de trabalho como princípio educativo se confunde com a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, compreender a natureza contraditória do Programa que é

[...] ao mesmo tempo expressão da caracterização da formação do trabalhador como apêndice das políticas econômicas, marcadamente competitivas e desiguais, e efetiva oportunidade de ampliação da escolarização da população jovem e adulta [...] nos marcos de um programa que se pretende política. (Brasil/MEC/Setec, 2007, p. 39).

Nesse sentido, ressalta que a compreensão do PROEJA

[...] exige a relativização dos possíveis avanços políticos, pedagógicos e financeiros anunciados no Documento Base do Programa, contra o risco de se lançar sobre tal política perspectivas marcadas pela ingenuidade política e superficialidade teórica. (Brasil/MEC/Setec, 2007, p. 39).

A partir daí, Almeida (2008) faz análise dos princípios colocados no referido documento, citados anteriormente neste texto. Em relação a tais princípios, diz que a indicação da inclusão da população de jovens e adultos nos sistemas educacionais, como papel e compromisso das entidades públicas, e o questionamento da forma como esta tem ocorrido, não assegurando a permanência e nem o sucesso desses sujeitos nas unidades de ensino, exige a compreensão das razões concretas – dir-se-iam estruturais – que geram o fenômeno da sua exclusão e inclusão. Ou melhor, acrescentar-se-ia, de uma inclusão excludente, dadas a precarização do trabalho e a fragilidade da sua contratação, pois eles estão submetidos à lógica da relação custo e benefício, que rege o atual sistema produtivo. A não atenção a esses aspectos pode levar, segundo Almeida, ao entendimento de que a escola, tomada numa perspectiva abstrata, é culpada por esse fenômeno, cabendo a ela solucionar questões que possuem uma determinação também estrutural (Klein; Silva, 2007, apud Almeida, 2008).

Em relação à inserção orgânica da EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas públicos educacionais, pressuposto da assunção desta como direito e dever do Estado, Almeida aponta que é necessário, para sua consecução, conhecer os impactos mais imediatos dos programas educativos sobre essa modalidade e também os problemas oriundos da retenção das habilidades ao longo da vida (Ribeiro, 2001, apud Almeida 2008).

Sobre a questão da universalização do Ensino Médio, Almeida afirma que sob as condições estruturais do capitalismo, que se encaminha cada vez mais para que haja a ampliação dos conhecimentos por parte dos trabalhadores, é possível pleitear a efetivação dessa proposição. Entretanto, principalmente para os sujeitos da EJA, a universalização dos conhecimentos se dá por meio de “cursos aligeirados que dissociam a educação profissional da educação básica e mantêm a justaposição dos conteúdos, certificando de forma vazia o trabalhador pelos conhecimentos mínimos e fragmentados ali disponibilizados” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Kuenzer, 2006, apud Almeida, 2008, p. 41).

Em relação ao trabalho como princípio educativo a autora destaca, apoiando-se em Gramsci, que este diz respeito à compreensão do trabalho como atividade que produz a vida de homens e mulheres e, neste processo, se estabelece como ação transformadora do mundo, de si e de outros. Nessa perspectiva ele não deve ficar restrito à qualificação para o trabalho e que, portanto, a “dimensão educativa do trabalho está implícita na integração entre técnica e ciência na formação do jovem e adulto. Dimensão esta que possibilita a formação integral, em suas extensões: prática e teórica” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005a; Kuenzer, 2006, apud Almeida, 2008, p. 42).

Já o princípio que estabelece a pesquisa como aspecto importante da prática social não vem acompanhado, no Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007), de direcionamentos teóricos e práticos para a sua execução, além de restringi-la ao aluno, não sendo contemplada também prática docente. Por fim, Almeida refere que considerar as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e das identidades sociais dos sujeitos da EJA

[...] fornece elementos para se pensar na perenidade e contradições do Programa, pois se corre o risco de que a forma organizada do Projeto Político-Pedagógico acentue apenas os aspectos cotidianos e particulares do sujeito, não relacionando a dimensão individual à dimensão social. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005a; Kuenzer, 2006, apud Almeida, 2008, p. 43).

Ainda, segundo Costa (2009), o Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007) apresenta-se frágil ao colocar de forma sucinta os princípios do programa. Assim, “a discussão destes princípios é pouco aprofundada e a relação entre si é escassamente manifestada, enfraquecendo os próprios alicerces que sustentam o Programa (Klein; Silva, 2008, p. 10, apud Costa, 2009, p. 69).

Estabelecida a consolidação jurídica do PROEJA, como ressaltado anteriormente, buscar-se-á compreender quais ações foram deflagradas com o objetivo de fortalecer a indução do Programa. Segundo Moll (2010), foi a partir do movimento de reflexão sobre o estatuto jurídico do PROEJA, assim como com a constituição da aproximação da educação profissional e tecnológica e da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos e, em consequência, com o aparecimento de novas possibilidades epistemológicas, curriculares e pedagógicas, que se criaram condições concretas para deflagrar um processo de estruturação de ações objetivando dar respostas a essas demandas.

Nesse sentido, por meio do Edital PROEJA-Capes/Setec nº. 03 de 2006, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com o Ministério da Educação, lançou edital para as Instituições de Ensino Superior e demais instituições que se enquadravam nos seus termos. O propósito era a apresentação de projetos de implantação de redes de cooperação acadêmica com o objetivo de fomentar do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos.

Dentre os objetivos desse edital estão: criação, fortalecimento e ampliação de programas *stricto sensu* que tratem de assuntos vinculados à educação profissional integrada à educação de jovens e adultos; ampliação da produção científica nesta área; estímulo ao intercâmbio de conhecimentos entre as comunidades acadêmicas, por meio de parcerias entre as IES; apoio à formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* para atuarem na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos; estímulo à organização e aperfeiçoamento de estratégias educacionais específicas para esta área; e estímulo ao diálogo entre especialistas em educação básica e especialistas em educação profissional sobre o campo em construção (Capes/Setec, 2006).⁸³

No mesmo momento, 2006, foi lançada a primeira edição de Especialização *lato sensu* com cursos de 360 horas em 15 polos com cerca de 100 estudantes por polo. Foram repassados R\$ 3.734.249,31 e teve aproximadamente 1.400 matrículas (Brasil/MEC/Setec, 2008). Até o presente, a Especialização foi editada em 2007, com 20 Polos, em 2008, com 30 Polos, e em 2009, com 19 Polos (Brasil/MEC/Setec, 2010). O curso de Especialização teve como objetivo geral o seguinte:

- Formar profissionais com capacidade para atuar na elaboração de estratégias no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever pro-ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados. (Brasil/MEC/Setec, 2006, p. 8).

⁸³ Foram aprovados nove projetos de pós-graduação *stricto sensu* (45 bolsas de mestrado e 22 bolsas de doutorado. Valor total financiado: R\$ 3.600.000,00, sendo R\$ 100.000,00 por projeto a cada ano durante quatro anos (Brasil/MEC/SETEC, 2008).

Os objetivos específicos são os seguintes: formar profissionais especialistas em educação com vistas a atuar na docência do PROEJA; contribuir para a implantação de programas e projetos educacionais, identificando na gestão democrática possibilidades de desenvolvimento de estratégias; controle e organização do PROEJA; e produção de conhecimento sobre a proposta de educação profissional integrada à educação de jovens e adultos. O curso de Especialização destina-se aos profissionais de curso superior que trabalham nas Redes Públicas e atuam na educação profissional e/ou educação de jovens e adultos ou que venham a atuar em programas que integrem educação profissional e educação de jovens e adultos. Ressalta-se ainda que cada polo deverá ofertar, no mínimo, uma turma presencial de 35 alunos (Brasil/MEC/Setec, 2006).⁸⁴

Outra ação foi a edição da Chamada Pública para apresentação de propostas de cursos de formação continuada de docentes, técnico-administrativos e gestores no âmbito do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA. Esta foi editada em 2007 (Chamada Pública 02/2007, Brasil/MEC/Setec) e contou com um aporte financeiro de R\$ 3.661.724,91 para os projetos aprovados, 24 entre escolas federais e estados. E foi reeditada em 2008 (Chamada Pública 01/2008, Brasil/MEC/Setec), com um aporte financeiro de R\$ 4.886.138,32 e com um número de matrículas estimado em 6.431 (Brasil/MEC/Setec, 2008). A carga horária deveria ser de no mínimo de 120 horas e no máximo de 240, não podendo ultrapassar o período de 12 meses para a sua execução completa.

A Chamada Pública visou o que segue:

- Fomentar a realização de cursos de formação continuada para docentes, técnicos administrativos e gestores que estejam ou estarão vinculados à oferta de cursos técnicos ou de formação inicial e continuada PROEJA que atendam o público jovem e adulto nas escolas estaduais, distritais ou nas instituições federais de educação profissional e tecnológica.
- Fomentar cursos de formação continuada para docentes, técnicos administrativos e gestores de escolas estaduais, distritais e federais que atuem ou atuarão em cursos PROEJA que atendam populações ou públicos específicos: pessoas com necessidades educacionais especiais, apenados, adolescentes em conflito com a lei, populações do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais,

⁸⁴ A segunda edição da Especialização teve um valor repassado da ordem de R\$ 6.102.034,32 para 2.400 matrículas, para a terceira foram repassados R\$ 14.993.485,28 para 4.500 matrículas (Brasil/MEC/Setec, 2008).

ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros) e indígenas. (Brasil/MEC/Setec, 2008a).

Em janeiro de 2007 a Coordenação-Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Setec/MEC iniciou atividades de monitoramento e avaliação da oferta de cursos de PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, conforme Ofício Circular nº. 156. Por meio dele foram solicitados às instituições dados relativos a 2005, 2006 e as que teriam início em 2007. Diante das informações foi possível identificar as turmas com maior índice de evasão. Em função dessa realidade, a Assessoria Técnico-Pedagógica da Secretaria elaborou o Projeto de Inserção Contributiva da Setec para Superação da Evasão nos Cursos PROEJA da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil/MEC/Setec, 2007b).

O Projeto teve como objetivos: diminuir o índice de evasão dos cursos PROEJA nas Instituições, por meio do estabelecimento de metas, pela escola e equipe técnico-pedagógica da Setec/MEC; diagnosticar a situação dos cursos, buscando detectar as causas do alto índice de evasão; e estabelecer estratégias de monitoramento e avaliação para a superação da evasão, com assessoria da Setec e demais parceiros. Foi solicitado ao diretor-geral das instituições selecionadas a indicação de um profissional para acompanhar as visitas e dar continuidade ao processo de monitoramento regional da evasão (Brasil/MEC/Setec, 2007b).

O Projeto foi desenvolvido em 21 instituições da Rede Federal que apresentaram evasão/desistência superior a 30% no período de 2006 e 2007. De acordo com as análises dos dados verificou-se na época que o maior causador da evasão relaciona-se à questão pedagógica, a saber: desafios pedagógicos, dificuldade do estudante, formação docente. Na sequência, transporte, horário do curso, trabalho, infraestrutura, divulgação, alimentação, seleção, ação institucional, estudantes que já possuem ensino médio e outros⁸⁵ (Brasil/MEC/Setec, 2008a).

Os dados da evasão apresentados pela Setec (2008a) contrastam com aqueles levantados pelas pesquisas (dissertações) realizadas pelos grupos constituídos a partir do Edital Capes/Setec/PROEJA em 2006. Almeida (2008), em estudo sobre o processo de implantação do PREJA no Estado do Paraná, no curso Técnico em Administração, indicou que, segundo os alunos entrevistados, a primeira razão de os estudantes deixarem de frequentar as aulas relacionava-se com a coincidência do horário das aulas

⁸⁵ A sequência está em ordem decrescente, ou seja, do maior para o menor fator causador da evasão.

com a do trabalho que realizavam. A segunda, dizia respeito às questões familiares, fator determinante junto ao sexo feminino. Depois, na sequência de maior incidência para menor foram: localização do colégio, problemas de saúde e professores faltosos. De acordo com as escolas pesquisadas, num total de três, os motivos da evasão se relacionam com trabalho, a família e a localização das escolas.

Gontijo (2008, apud Lopes 2009) ressaltou que a questão da evasão é recorrente na EJA. Assim, Lopes (2008, p. 161) constatou, a partir de bibliografia consultada e dos dados obtidos na pesquisa realizada, que a “maioria dos estudantes da EJA abandona os estudos por necessidade de trabalhar, a fim de ajudar a família que sofre pela falta de condições”. Já Hotz (2010, p. 212-213), em trabalho intitulado *Avaliação da Implementação do PROEJA em Municípios do Oeste do Paraná no período de 2008 a 2009*, ou seja, Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira, apontou que,

[dentre] as dificuldades que os alunos encontraram para freqüentar os cursos, as afirmações dos professores e dos alunos demonstraram a dificuldade em conciliar o horário de trabalho e de estudo, principalmente devido ao cansaço pelo trabalho, que exige bastante esforço para dirigirem aos colegas e assistirem às aulas, e também à falta de tempo disponível para estudos complementares.

Chamam a atenção também as considerações dos professores dos cursos do PROEJA de Cascavel. Para eles, as condições de trabalho dos alunos dificultam a permanência na escola e propõem que haja

[...] interferência pedagógica junto às empresas no sentido de pressioná-las a um acordo para a liberação de seus funcionários um pouco antes do horário do horário que iniciam as aulas para que estes alunos possam alimentar-se e efetuar a higiene pessoal. (Hotz, 2010, p.164).

As respostas dadas pelos alunos dos cursos técnicos integrados em Cozinha e Serviços de Alimentação do IFG – Campus Goiânia, objeto de estudo deste trabalho, quando indagados por que haviam deixado os estudos antes de entrarem no PROEJA, corroboram os motivos da evasão identificados pelas pesquisas há pouco mencionadas. Assim, tem-se que, para 37,5% dos alunos, a família foi o principal motivo, seguido da necessidade de trabalhar, com 22,9%, e da necessidade de cuidar da família e de trabalhar, conjuntamente, com 21,8%.

Em 2008 foi realizado o que se denominou Diálogos PROEJA, que consistiu em encontros regionais para a troca de experiências PROEJA. O valor destinado a esta

atividade foi de R\$ 808.558,92 (Brasil/MEC/Setec, 2008). Também em 2008, foram destinados recursos suplementares para a Assistência Estudantil, como forma de responder aos fatores responsáveis pela evasão/desistência elencadas pelo Projeto de Inserção Contributiva. Esta ação visa contribuir para a permanência desses educandos na instituição. É fornecido o auxílio no valor de R\$100,00 mensais – durante 10 meses – por estudante regularmente matriculado e frequente dos cursos de PROEJA (Brasil/Setec/MEC, 2008b). Neste primeiro momento foi repassado o valor de R\$ 4.815.700,00, sendo atendidos 9.120 estudantes.

Este recurso se estendeu para os anos de 2009 e 2010, sendo que a partir daí a orientação foi de que ele deva ser destinado exclusivamente a aluno regularmente matriculado em curso PROEJA técnico ou de formação inicial e continuada, na sua forma integrada ou concomitante, sendo vetada a oferta para alunos dos cursos subsequentes e de formação inicial e continuada somente. É necessário que a concessão desse auxílio seja regulamentada pela instituição de ensino por meio de Resolução do Conselho Superior ou órgão colegiado equivalente ou por Conselho que tenha sido legalmente delegado para essa função. Ressalta-se ainda que é necessário fazer estudos e estabelecer critérios de recebimento, por parte da instituição, que levem em consideração o fim último, que é a permanência do estudante na instituição (Brasil/MEC/Setec, 2010). Segundo dados informados pelo sítio do MEC/Setec, no ano de 2009 foram solicitados 117 auxílios estudantis (Auxílio Estudantil PROEJA), no valor R\$ 12.527.600,00, e atendidos 13.267 alunos (Brasil/MEC/Setec, 2010a).

Por meio do Ofício nº 3.305 de 20 de outubro (Brasil/MEC/Setec, 2008c) foi feito convite aos dirigentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para apresentarem projetos de material didático para o PROEJA. O objetivo era elaborar material didático produzido pelas instituições da Rede Federal para atender às especificidades dos cursos do PROEJA e contribuir para a melhoria da sua qualidade (Brasil/MEC/Setec, 2008c).

Por fim, em função dos limites impostos pelo momento da pesquisa, ressalta-se que foi encaminhado aos dirigentes das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, em 8 de abril de 2009, convite às instituições para implantação do PROEJA FIC (PROEJA destinado à formação inicial e continuada com o ensino fundamental). O objetivo era apoiar a implantação, por meio das instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica, de cursos de formação inicial e

continuada integrados com o ensino fundamental, na modalidade da educação de jovens e adultos, nos municípios e nos estabelecimentos penais (Brasil/MEC/Setec, 2009).

Para Rummert (2007), as iniciativas empreendidas pelo governo federal entre 2003 e 2006 pouco encaminhou para a universalização da Educação Básica, visto que somente 45,3% dos jovens entre 15 e 18 anos cursavam o Ensino Médio no ano de 2005, constituindo um privilégio estar nesse nível de ensino. Além desses dados, destacou ainda que 14,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais eram analfabetas e apenas 53,5 concluíram a última série do ensino fundamental (IBGE, 2006, apud Rummert, 2007).

As ações que se colocaram, entretanto, tomaram um perfil de atendimento focal. Destinaram-se a pequenos contingentes populacionais, a quem, segundo Rummert (2007), dadas as suas características de fragilidades como atores político, são ofertados cursos com elevação de escolaridade de caráter precário e aligeirados, mas propagandeados como indutores de uma política de inclusão social. Acrescenta o autor que se trata, na verdade, de dar respostas mínimas ao um sistema que na sua origem estrutural continuará a gerar cada vez mais demandas de natureza emergencial.

Nesse sentido, também registra Oliveira (2009, p. 204) que “muitos programas chegam às escolas de maneira diferenciada entre elas, como programas especiais, políticas temporárias, sem configurarem-se como políticas públicas regulares”. Ressalta que de, certa forma, os programas, tanto sociais, como o Bolsa Família, como os especificamente educacionais, têm garantido a elevação de renda e possibilitado o acesso a determinadas coberturas e serviços sociais elementares. Pergunta, entretanto, até que ponto a “melhoria observada na situação dos mais pobres tem significado a redução das desigualdades sociais que historicamente marcaram este país como uma das sociedades mais injustas do mundo. Essa parece ser a grande questão posta nas análises sobre essas políticas” (Oliveira, 2009, p. 203). É esse o contexto em que se situam as iniciativas destinadas à educação básica e profissional dos jovens e adultos dos setores mais desfavorecidos da classe trabalhadora. Rummert (2007) ressalva, porém, que, de certo modo, a EJA tornou-se, neste governo, um objeto mais significativo, se comparado com os governos anteriores.

Sobre o PROEJA, Oliveira indica que há um caráter ambivalente em sua proposta. Isto em função de várias razões. Primeiro porque, ao indicar a destinação de 10% das vagas ofertadas pela Rede Federal para a oferta de cursos nesta modalidade, o fez sem a necessária ampliação do acesso, provando na verdade um deslocamento de

vagas já existente, uma vez que a sua oferta se dá em detrimento da criação de outras turmas. Segundo, há uma ampliação do leque de parceiras proponentes, que inclui parcerias preferenciais com o “Sistema S”, numa demonstração de oposição aos pressupostos colocados pelo Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007), pois indica forte presença do capital nas propostas de educação da classe trabalhadora apresentadas pelo governo. Terceiro, demonstra o caráter híbrido da fundamentação do Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007), que é a de se apresentar o trabalho como princípio educativo, ou seja, aquele, segundo o documento, que ajuda a constituir a própria humanidade e, ao mesmo tempo, garantir como parceiros os empresários, que têm outra concepção de trabalho, visto que este se vincula às necessidades imediatas do mercado. Rummert (2007, p.12) diz ainda:

O Documento incorpora, simultaneamente, referências a críticas radicais ao atual estágio do modo de produção e teses e conceitos inteiramente conformados à ordem. Exemplo expressivo diz respeito à recorrente referência à “educação ao longo da vida”. Aqui verifica-se a ausência da percepção de seu caráter conservador e subordinado à lógica do mercado, conforme evidencia Canário, quando [...] destaca nesta proposta a fundamentação da “lógica argumentativa: a subordinação funcional das políticas de educação e de formação racionalidade econômica dominante, baseada na produção e acumulação de riqueza sob a forma de uma tendência inquieta e insaciável para acumular capital. (Canário, 2003, p. 195, apud Rummert, 2007).

Por fim, a autora afirma que o PROEJA se reformula e se amplia com base em uma série de contradições. Se levado adiante, “pode possibilitar alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, em particular por iniciativas que venham a ser tomadas no âmbito dos Cefets e demais escolas públicas federais, como previsto no projeto original (Rummert, 2007, p. 13).

Kuenzer (2010, p. 263), ao analisar os programas e projetos instituídos pelo governo Lula, afirma que há

[...] continuidade de uma realidade que se generalizou no governo anterior, e que embora negada no plano do discurso, cada vez mais se reforça no governo Lula: o crescente repasse de recursos públicos para o setor privado, mediante as parcerias justificadas pela “impossibilidade” do Estado em cumprir com suas funções.

Outra característica entre os projetos é o processo de desarticulação e fragmentação dando origem a uma gama de oferta de ações similares espalhadas por

diversos gestores, principalmente no governo Lula. Por fim, ressalta que estes carregam o caráter assistencialista e compensatório, não se configurando assim, em política pública, ou seja, aquela que “contempla de forma orgânica, o financiamento e a gestão públicos comprometidos com o bom uso dos recursos públicos, a ser assegurado pelos controles públicos da União” (Kuenzer, 2010, p. 265). Especificamente sobre o PROEJA, assinala que este traz a marca das características elencadas. Mas, assim como o Projovem, de maneira menos precária. Isso porque, embora insuficiente, está sob a orientação das diretrizes curriculares nacionais, que referendam a independência entre a formação média e profissional. Podem ser ministradas como partes autônomas, embora integrantes do mesmo curso, mantendo a “vinculação formal com direito à certificação” (Kuenzer, 2010, p. 259).

Ressalta, por último, o que segue:

O desafio que se expõe é o rompimento desse círculo, o que demanda novas leituras, propostas e práticas a partir da ampliação da participação dos trabalhadores na formulação das políticas e gestão dos processos, capazes de interferir positivamente no atendimento às necessidades dos que vivem do trabalho. Ou seja, *não há como professar uma crença mecânica no poder das contradições, como se fosse possível resolver o problema da inclusão por meio da qualificação precarizada para uma inserção consentida, que atende apenas às demandas da acumulação flexível, com restritas possibilidades de desenvolver uma consciência de classe.* (Kuenzer, 2010, p. 268, grifo nosso).

Por fim, Moll (2010) ponderou que o caminho do PROEJA, como ação nova, precisa ser feito caminhando. E que, para além das medidas focais, é preciso trabalhar na consolidação de políticas permanentes e coletivas. Observa-se, portanto, que uma série de iniciativas foi tomada em relação ao PROEJA e ponderações foram feitas visando não somente a sua implantação, implementação e consolidação como também a necessidade de mudança do seu caráter.

Isto posto, este trabalho, na terceira parte, buscará compreender o que de fato se concretizou no IFG – Campus Goiânia, pois, segundo Gurgel (2003, p. 48) ,“na realidade, a questão do falso ou verdadeiro tem em Marx um tratamento muito pouco moral, menos ainda subjetivo, mas, ao contrário, extremamente histórico”. Assim, em Marx, nas Teses sobre Feuerbach,

[...] a questão que se cabe ao pensamento humano, uma verdade objetiva não é retórica, mas prática [...] é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder, a criteriosidade de seu pensamento. A disputa sobre a efetividade ou não-efetividade do pensamento – isolado da *práxis* – é uma questão puramente escolástica. (Marx, 1982, p. 51, apud Gurgel, 2003, p. 48).

Portanto, é no desenvolvimento histórico – na práxis – que as contradições, os limites e as perspectivas do Programa emergirão; daí a necessidade da investigação da realidade que conforma e é conformada pelo PROEJA.

2.2 Os sujeitos do PROEJA

No período colonial, quando do monopólio jesuítico da educação, ensinar a adultos implicava algo que pudesse servir à sociedade colonial. Nesse sentido, a catequese para a conversão e os ofícios básicos para o trabalho eram mais que suficientes. Essa perspectiva ultrapassa os tempos coloniais, imperiais, e chega à República, ainda numa visão utilitarista de aprender a ler e escrever para assinar o nome e retirar o título de eleitor, ou ainda decodificar as instruções nas máquinas que chegavam ao país com processo de industrialização. Este último fim aproximava o discurso da necessidade de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho tão evidente no contexto da educação profissional. Todavia, no campo da EJA, o que se ofertava para o seu alcance eram estratégias de campanhas descontínuas de alfabetização (Castro; Machado; Vitorette, 2010).

O discurso pedagógico produzido a partir desse primeiro movimento ainda está muito presente nos dias atuais. Dele advêm as convicções de que adultos e jovens, em defasagem de escolaridade, têm pressa para ter um certificado ou diploma. Por isso, o que se oferece, em termos de escolarização, a eles deve ser proposto em tempo reduzido e com conteúdo menor do que é oferecido a crianças e a adolescentes. Exemplo clássico disso são os cursos supletivos regulamentados no Capítulo IV da Lei nº. 5.692/71, longe de uma perspectiva de educação integrada. Outra decorrência dessa perspectiva de oferta de escolarização aligeirada e compensatória é a de que qualquer pessoa pode se ocupar dessa ação pedagógica. Por essa razão, o educador pode ser um voluntário, uma pessoa de boa vontade que saiba o mínimo, ou alguém que é contratado temporariamente para realizar uma ação educativa emergencial.

Os dados apresentados pelo IBGE (2006) indicam a força dessa concepção e das ações empreendidas. Elas são responsáveis apenas por uma pequena melhora nos índices gerais em relação ao analfabetismo e ao analfabetismo funcional. O que fica é que se chega à primeira década do século XXI com uma grande dívida em relação à efetivação do direito à educação posta pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, construída por meio de intensa luta dos movimentos e organizações sociais.

Assim, os dados são reveladores de tal situação. Os analfabetos com 15 anos ou mais constituem-se em 14, 4 milhões da população brasileira. O Nordeste apresenta a pior situação, chegando à taxa de 20,7%, o Norte, de 11,3%, o Centro-Oeste, 8,3%, o Sudeste, 6,0% e o Sul, 5,7%. Já os analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que possuem menos de quatro anos de estudo, são aproximadamente 30,5%. Destes, 34,2% estão no Nordeste, 25,6%, no Norte, 16,5%, no Sul e Sudeste e 20% no Centro-Oeste. Com relação ao gênero, 10,1% das mulheres e 10,6% dos homens são analfabetos. Na faixa etária de 15 a 24 anos, 1,6% das mulheres e 3,2% dos homens são analfabetos. Já na faixa etária de 50 anos, o índice de analfabetos é de 21,7% para homens e 24% para mulheres. Esta leve melhora dos índices de analfabetismo entre as mulheres, entretanto, não tem correspondência em termos de valorização das condições de trabalho, pois os homens ganham 40% a mais que as mulheres, na faixa de 18 anos ou mais. Outro dado importante para a identificação dos sujeitos da EJA diz respeito à condição étnico-racial. Os analfabetos negros e pardos constituem 14% ao passo que os analfabetos brancos constituem 6,5%. Em relação à localidade, o campo apresenta 24% de analfabetos, ou seja, 9,2 milhões de pessoas, e a região urbana, 8%, ou seja, 5,2 milhões de pessoas (IBGE, 2006, apud Brasil/MEC/Secad, 2009).

As causas da evasão/abandono da escola passam pelas diversas misérias – em contraposição à grande produção de riquezas – presentes no país e que não garantem a permanência da classe trabalhadora na escola. São questões basicamente relacionadas à necessidade de sobrevivência. Segundo o IBGE (2007), a primeira evasão se dá no primeiro ciclo do ensino fundamental, pelo fato de a escola situar-se distante da casa, de faltar transporte escolar, de o adulto não ter como levar as crianças, da falta de interesse, das doenças e das dificuldades no estudo. Já no segundo ciclo do ensino fundamental, ela se relaciona com a necessidade de ajudar os pais no trabalho ou em casa ou de trabalhar, pela falta de interesse dentre outros.

A segunda evasão, ou seja, aquela que ocorre quando o aluno volta outra vez (outras vezes) para a escola, situação particular dos alunos da Educação de Jovens de

Adultos, segundo dados da IBGE (2007), tem como causas: o horário da aula, que não é compatível com o horário de trabalho ou procura por trabalho (situação sensível particularmente aos alunos do 2º segmento e Ensino Médio); a necessidade de participar nos “afazeres domésticos”; a dificuldade de acompanhar o curso (situação sensível aos alunos do primeiro segmento); o não interesse pelo curso, dentre outros, com menor índice de justificativas. Ainda segundo os dados da IBGE (2007), a renda *per capita* desses alunos gira em torno de meio e dois salários mínimos – o que representa 56,1% dos alunos da EJA –, constituindo-se, assim, da chamada massa trabalhadora.

Diante dessa situação, Rummert (2007, p. 5) afirma que “a educação de jovens e adultos [...] é sem dúvida uma educação de classe”. Assim, pois, se coloca na disputa entre capital e trabalho. E, segundo Ventura (2008), a década de 1990 traz para o campo da EJA as perspectivas de uma lógica de educação e trabalho assentada na reestruturação produtiva e na flexibilização desse processo. Assim, segundo Ventura (2008, p. 17), “muito mais do que negar o acesso à educação, o que tem prevalecido são formas diferenciadas de oferta e acesso, ou seja, verifica-se uma distribuição e regulamentação de diferentes acessos e ofertas”.⁸⁶ O traço comum, entretanto, é a natureza paliativa em relação à desigualdade social.

Essa educação, segundo Rummert (2007, p. 5), não recebe maiores investimentos do Estado e, nesses termos, constitui uma “educação de *status* inferior no mercado de bens culturais”. É essa a razão por que a sua responsabilização, por não ser assumida em sua plenitude pelo Estado, é delegada “para diferentes iniciativas tomadas pelas esferas públicas não-estatais e privadas a partir dos mecanismos centrados nas práticas de parcerias e/ou filantropia, com ênfase nas Organizações não Governamentais, sempre marcadas pelo caráter compensatório” (Rummert, 2007, p. 5). Arroyo (2005, p. 29) também chama a atenção para o fato de que a EJA se constitui dos mesmos sujeitos: “pobres, desempregados, na economia informal, negros, no limite da sua sobrevivência”.

Consoante a necessidade de interrupção dos estudos, historicamente efetivada em função das condições elencadas anteriormente, a EJA demanda um modo próprio de realizar a relação entre ensino e aprendizagem. Paiva (2004, p. 209) diz, então, que é preciso reconhecer a busca, já colocada na legislação, de “condições, de alternativas, de

⁸⁶ Ventura (2008, p. 17) afirma que há uma tensão no campo teórico e da práxis entre uma “vertente crítica, na qual predomina a perspectiva da análise das diferenciações sociais sob a forma de classe, e outra vertente em que predomina a perspectiva das múltiplas identidades e subjetividades, compreendendo a EJA como campo de demonstração unicamente da diversidade cultural.

currículos adequados a estes sujeitos, levando em conta seus saberes, seus conhecimentos até então produzidos pelo mundo do trabalho”. Diante desse fato, Arroyo (2005, p. 36) chama a atenção para a consideração de a EJA

[...] ter sido um rico campo da inovação da teoria pedagógica. O Movimento Popular e Paulo Freire não se limitaram a repensar métodos de educação-alfabetização de jovens-adultos, mas recolocaram as bases e teorias da educação e da aprendizagem. EJA tem sido um campo de interrogação do pensamento pedagógico.

Com base, por conseguinte, nos sujeitos reais, na sua origem de classe e nas identidades e subjetividades construídas, de maneira direta ou indireta, a partir dessa referência,⁸⁷ conforme Gramsci (2007, p. 295), busca-se “atrair violentamente a atenção para o presente do modo como ele é, se quer transformá-lo”. É isso que tem construído um movimento na perspectiva de mudar a realidade da EJA e, neste, mudar a própria EJA e as perspectivas de seus sujeitos. Esse movimento se constitui, por um lado, na superação dos dados, há pouco apresentados, como resposta concreta à efetivação do direito à educação e ao estabelecimento de formas igualitárias de inserção destes sujeitos na sociedade. Por outro lado, esse movimento leva à compreensão de que a Educação de Jovens e Adultos não se restringe apenas à escolarização, uma vez que é um processo contínuo, que se dá ao longo a vida.

A compreensão da EJA como educação continuada ao longo da vida não é uma questão tranquila, portanto é preciso destacá-la. Nesse sentido, segundo Ventura (2008, p. 81),

[...] a V CONFINTEA reafirmou a necessidade de alargar o conceito de educação de adultos para além da questão da escolarização, destacou que a alfabetização deve ser tratada como a primeira etapa da educação básica, ressaltando que esta não pode ser separada da pós-alfabetização; enfim discutiu o conceito de educação de adultos como um direito, que é associado a processos formais e informais de aprendizagem e à educação contínua. Todavia, associando a globalização à sociedade da Informação ou do Conhecimento, numa perspectiva de negação da luta de classes e de adoção das teses do fim do trabalho, a Conferência relaciona a educação de adultos com a complexidade da tal Sociedade da Informação e com a necessidade da

⁸⁷ Segundo Organista (2006, p. 14), “se é a categoria do trabalho que permite a existência social, é falso afirmar que a existência social se limita ao trabalho. Ao contrário, sendo o trabalho uma categoria social, ele somente pode existir enquanto partícipe da totalidade social; neste sentido, o trabalho, intercâmbio orgânico com a natureza, é constituinte e constituído pelas relações entre os homens”.

construção de uma espontânea harmonia social em prol de uma abstrata solidariedade universal.

Portanto, ao proclamá-la faz-se necessário definir os seus princípios e objetivos, uma vez que ela pode ser compreendida como educação funcional à perpetuação da ordem estabelecida ou como antítese a esta, na perspectiva da emancipação humana.

Arroyo (2005, p. 34) também chama a atenção para a importância de se partir de uma visão realista dos jovens-adultos, “compreendendo que esses se debatem com uma sensação de caminhos cortados”, impostos por uma estrutura societal que traz na sua matriz de produção e reprodução a distribuição desigual das riquezas produzidas socialmente. Assim, na contramão desse movimento de desqualificação de uma oferta de educação para jovens e adultos de qualidade, surge no Brasil nas primeiras décadas do século XX, em especial aproximação com os movimentos populares e sindicais, outra perspectiva de educação. Trata-se de educação que tem como princípios básicos a dialogicidade e a investigação, instrumentos necessários para intervenção e para transformação da realidade do sujeito que aprende. Nessa perspectiva, não cabe perguntar qual o resultado imediato e prático do que se aprende, mas por que e como se aprende.

Em contraposição à perspectiva aligeirada e compensatória de educação descrita, o que esse segundo movimento propõe é colocar o aluno jovem e adulto trabalhador no centro do seu processo de aprendizagem, como sujeito, não mais como um objeto da ação educacional. Isso implica dar a ele poderes e responsabilidade sobre o que aprender e como aprender. Essa postura pedagógico-política chama a atenção para a responsabilidade do ato educativo e sua potencialidade de intervenção na realidade pessoal e coletiva dos sujeitos envolvidos, sejam eles educadores ou educandos.

Esse tipo de educação deve considerar sempre os interlocutores da ação educativa: a sua história, a sua identidade, a sua cultura, os seus saberes e a assunção dos lugares que ocupam na sociedade. Nesse sentido, a mudança se faz com sujeitos concretos e históricos. Que, independente das formas hegemônicas de organização da sociedade, produzem, compreendem, interpretam a vida e dão respostas aos desafios por ela colocados. Refere-se a uma educação que não preconcebe os sujeitos, ao contrário, dialoga com o que são e como estão. Isto porque mudar é, também, abrir-se aos outros, é se colocar em relação, como ponto de partida e ponto de chegada. É ver os limites, mas, fundamentalmente, as possibilidades desses sujeitos. Esses sujeitos

[são] jovens-adultos [que] protagonizam trajetórias de humanização. Conseqüentemente, devemos vê-los não apenas pelas carências de um percurso escolar bem-sucedido. Uma característica do olhar da historiografia e da sociologia é mostrar-nos como os jovens-adultos se revelam protagonistas nas sociedades modernas, nos movimentos sociais do campo ou das cidades. Eles se revelam protagonistas pela sua presença positiva em áreas como a cultura, pela pressão por outra sociedade e outro projeto de campo, pela luta por seus direitos... Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens-adultos em que fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e aprendizagens. (Arroyo, 2006, p. 30).

É preciso reconhecer este outro e, ao reconhecê-lo como sujeito de possibilidades, atestar que também nos reconhecemos como seres possíveis, pois, como refere Freire (1987, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Em função dessa compreensão, não causa estranheza o fato de Gramsci (1995) dizer que alguns adultos podem até ser analfabetos, mas não necessariamente imaturos ou infantis humana e intelectualmente. Por isso podem cursar o primeiro ano para a aprendizagem de certas habilidades formais e a faculdade para os estudos de história, filosofia, política, economia, geografia entre outros. A preparação para o trabalho significa tomá-lo como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Gramsci, 2006).

Na construção de outro sujeito da EJA, portanto, o processo de conhecimento, a pesquisa do contexto histórico dos educandos e a sua problematização constituem procedimentos capazes de revelar o estado dos seus saberes e de seu mundo e de incorporar outros conhecimentos que ajudam a reconstruí-los em outros níveis e patamares. Os métodos, as técnicas e as dinâmicas são instrumentos de que os educadores lançam mão para viabilizar a efetivação do conhecimento. Esta é uma perspectiva contra-hegemônica e, assim sendo, carrega os limites e as possibilidades colocadas pela história. A sua objetivação dependerá desse movimento histórico assim como das ações políticas criadas, por sujeitos organizados, a partir das contradições contidas na sociedade.

É sob essa realidade da EJA que os sujeitos do PROEJA se inserem e ao mesmo tempo trazem novas características a esta modalidade. Isto se dá na medida em que a EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica passou a constituir outro campo educacional, lançando desafios teóricos, práticos e políticos. Nestes cinco anos de existência é possível, pelo menos de forma tendencial, apontar algumas características desses novos sujeitos. As dissertações consultadas, fundamentalmente aquelas vinculadas aos grupos de pesquisa PROEJA-Capes/Setec, os textos apresentados, principalmente na Anped, e os dados coletados junto aos alunos das turmas dos cursos Técnicos Integrados em Cozinha e Serviços de Alimentação do IFG – Campus Goiânia, após análise das informações, possibilitaram levantar alguns indicativos (preliminares, momentâneos, restritos ao material pesquisado e disponível na época da elaboração do presente trabalho) do perfil dos alunos do PROEJA.

Um aspecto relaciona-se ao sexo. Pode-se perceber que há predominância do sexo feminino nos cursos do PROEJA, como atestam os trabalhos de Hotz (2010),⁸⁸ Lopes (2009)⁸⁹ e Campos (2010)⁹⁰ e os dados obtidos junto aos alunos dos Cursos Técnicos Integrados em Cozinha e Serviços de Alimentação, indicando que 81,2% pertenciam ao sexo feminino. Na pesquisa apresentada por Almeida (2008)⁹¹ há um equilíbrio entre os sexos, e no trabalho apresentado por Klinski (2009),⁹² há predomínio do sexo masculino.

Outro aspecto diz respeito à idade desses sujeitos. Há predominância de adultos jovens, como pode ser observado nos trabalhos de Almeida (2008), Klinski (2009),

⁸⁸ Trabalho intitulado *Avaliação da Implementação do PROEJA em Municípios do Oeste do Paraná (2008-2009)*. A oferta do PROEJA iniciou-se em Cascavel, com o Curso Técnico em Secretariado no Colégio Estadual “Professor Francisco Lima da Silva” (23 alunos matriculados) e com o Curso Técnico em Administração no Colégio Estadual “Wilson Jofre” (84 alunos matriculados), em Foz do Iguaçu, com o Curso Técnico em Segurança do Trabalho no Colégio Estadual “Barão do Rio Branco” (130 alunos matriculados) e em Medianeira com o Curso Técnico em Administração no Colégio Estadual “João Manuel Mondrone” (75 alunos matriculados).

⁸⁹ Trabalho intitulado *Educação Profissional Integrada com a Educação Básica: o caso do currículo integrado do PROEJA*. A pesquisa foi realizada no Curso Técnico em Gestão (54 alunos matriculados) na ainda denominada Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes, que passou a ser denominada Campus Inconfidente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais em 2008.

⁹⁰ Trabalho intitulado *Os desafios da implementação do currículo integrado no PROEJA em Rio Verde – GO*. Os dados de identificação do perfil dos sujeitos do PROEJA no IFGoiano – Campus Rio Verde, foram retirados dos questionários aplicados aos 29 alunos matriculados no primeiro semestre de 2009, distribuídos nos Cursos Técnicos de Administração, Agropecuária, Alimentos e Comércio.

⁹¹ Trabalho intitulado *Um estudo do e no processo de implantação no Estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão*. Pesquisa realizada em três escolas estaduais do município de Curitiba que ofertavam em 2008 Cursos Técnicos em Administração (28 alunos, correspondendo a 70% dos evadidos nestas escolas).

⁹² Trabalho intitulado *Ingresso e permanência de alunos do Ensino Médio completo no PROEJA do IFG Sul – Rio-Grandense/Campus Charqueadas*. Pesquisa realizada no Curso Técnico em Informática (20 alunos matriculados)

Hotz (2010), Costa⁹³ (2010) e Lopes (2009), com idade inferior a 40 anos. Nas turmas dos Cursos Técnicos Integrados em Cozinha e Serviços de Alimentação a idade da maioria dos adultos é um pouco mais elevada, variando de 41 a 54 anos, o que corresponde a 53,1% dos alunos.

Em relação à posição socioeconômica dos estudantes do PROEJA é possível observar que todos os trabalhos que apresentam este aspecto (Almeida, 2008; Costa, 2010; Klinski, 2009; Hotz, 2010; Lopes, 2009; Campos, 2010) indicam que são trabalhadores (formais e informais) e trabalhadores desempregados que desenvolvem atividades precarizadas, de baixa remuneração, e estão mais vulneráveis às adversidades do mercado. Também os alunos dos Cursos Técnicos Integrados em Cozinha e Serviços de Alimentação se encontram em tal situação. São cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, atendentes, agentes de saúde, secretárias, agentes de serviços diversos, donas de casa, pedreiros, serventes, merendeiras, costureiras, feirantes, diaristas, limpadoras, garçonetes, garçons, auxiliares de cozinha, copeira, manicure e pedicure, faccionistas, porteiros, vigilantes, salgadeiros, domésticas, recenseadores do IBGE, bolsistas da Instituição e autônomos.⁹⁴ Na época da coleta de dados, 38,5% estavam desempregados. Nesse sentido, como adverte Rummert (2007, p. 38-39), os cursos da modalidade de EJA se referem, “mais precisamente, [a] uma educação para frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado”.

Essa situação de vulnerabilidade no mundo do trabalho provavelmente explica a principal expectativa desses estudantes em relação aos cursos: obter qualificação profissional e, com isto, inserir-se, reinserir-se ou alcançar melhores posições no mercado de trabalho. Essas motivações são indicadas nos trabalhos de Almeida (2008), Costa (2010), Klinski (2009), Oliveira, Cezarino e Santos (2009) e também por 76,6% dos alunos do Curso Técnico Integrado em Cozinha.⁹⁵ Sobre o caráter dessa motivação, ponderam Oliveira, Cezarino e Santos (2009, p. 9):

Apesar do Documento Base do PROEJA apontar a formação do educando para o mundo do trabalho, ao afirmar que a oferta do ensino

⁹³ Trabalho intitulado *Formas estruturantes da organização curricular e a materialização do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG*. Os dados que interessam a este trabalho relacionam-se ao questionário aplicado aos 27 alunos da 1ª e 2ª séries do referido curso.

⁹⁴ As denominações das ocupações são aquelas dadas pelos alunos nos questionários.

⁹⁵ No momento da aplicação do questionário (agosto de 2010), o Curso Técnico Integrado em Cozinha possuía duas turmas em andamento e 38 alunos participaram da coleta de dados.

médio integrado à educação profissional não deve se pautar “pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem a sua condição humana pelo trabalho” (Brasil, 2007, p. 38), evidenciamos a presença significativa de estudantes que almejam de forma restrita o acesso ao mercado de trabalho.

A ressalva feita leva a refletir – apesar de não ser o mote deste trabalho – sobre o fato de 26,6% dos estudantes do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação⁹⁶ sugerir a necessidade de haver mais aulas práticas no curso. Este item representou a maior indicação neste quesito.

Especificamente sobre os cursos oferecidos nos Institutos Federais ou nos Cefets é preciso registrar a importância que os estudantes dão ao fato de estarem nestes locais, uma vez que são tidos como “centros de excelência”. Esse aspecto é levantado por Costa (2010), Klinski (2009), Lopes (2009) e Oliveira, Cezarino e Santos (2009). Nessa direção, é exemplar a fala de uma aluna do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação no encontro Diálogos PROEJA, ocorrido em 30 e 31 de agosto de 2010, no IFG – Campus Goiânia:

Eu passava por esta Instituição, eu olhava e falava assim: será que algum dia eu vou entrar aqui dentro? Será que eu vou conseguir estar aqui? E hoje eu estou dentro desta Instituição e assim, com muitos horizontes, em poder dar continuidade ao meu processo, prestar um vestibular e estar dentro da sociedade, porque eu me sentia um peixe fora d’água, fora da sociedade. Eu não daria conta de estar aqui falando tudo isso, se eu não tivesse o apoio de todos nós aqui da Instituição que nos abraça. Este processo PROEJA tem que ter prosseguimento, tem que continuar e muito mais forte. Que esta seja a primeira das muitas mais que virão. (DA1).

Por fim, indicam-se pelo menos algumas visões produzidas sobre os alunos do PROEJA nas instituições de educação profissional – estaduais e federal – que são recorrentes nos trabalhos pesquisados. Elas dizem respeito ao preconceito em relação a esses estudantes, que se materializa fundamentalmente por meio do reconhecimento de que eles são incapazes de aprender, pois os cursos são “puxados” (Almeida, 2008; Santos, 2008; Klinski, 2009; Costa 2010; Hotz, 2010; Pinto, 2010). O que tem se observado, portanto, é “que as limitações dos alunos são mais destacadas do que suas possibilidades” (Costa, 2010, p. 85), mesmo quando reconhecem que “em relação aos alunos dos cursos regulares os alunos do PROEJA se mostram mais interessados,

⁹⁶ Quarenta e cinco alunos desse curso responderam ao questionário, em agosto de 2010.

responsáveis [...]” (Costa, 2010, p. 85). Esse mesmo preconceito é ressaltado por um gestor na seguinte situação:

Quanto às dificuldades, às limitações [...], falta de professor, falta espaço físico. Eu tenho certeza [de] que, se a gente perguntar aqui se é possível criar um curso de engenharia, todas as áreas apresentam um projeto de curso de engenharia para ser oferecido por esta Instituição. Mas raríssimas áreas têm disposição de apresentar projeto de curso de PROEJA. (Gestor 2).

Em trabalho de conclusão de curso da especialização em PROEJA realizado por Klinski (2009, p. 20), foi constatado que também em instituição estadual de educação profissional de Porto Alegre, bastante conceituada e de “renome inclusive internacional”, havia preconceito por parte dos professores em relação aos alunos do PROEJA. Veja-se sua afirmação:

Constatei, através de seus depoimentos, um preconceito muito grande em relação a essa população de jovens e adultos por parte de alguns profissionais, pois, sem conhecê-los, expressavam opiniões tais como: “são atrasados: passam anos sem estudar e depois voltam, e a gente precisa explicar duas ou mais vezes”. “Ouvi dizer que vêm de presídio” [...] Todos esses entrevistados vêem os alunos da EJA como público distante da sua realidade e expressam, mesmo sem conhecerem o trabalho que é realizado na Educação de Jovens e Adultos, não estarem preparados para receber esse “tipo de aluno” na escola técnica. Segundo as suas falas, esse “tipo de aluno” tem um rendimento inferior, precisa de dedicação maior do professor, “vai tomar o tempo dos outros alunos, que estão mais preparados”. (Klinski, 2009, p. 22).

As pesquisas destacadas tiveram em comum o fato de o PROEJA ter sido implantado em instituições de educação profissional, que, portanto, possuíam pouca experiência com a Educação de Jovens e Adultos. Talvez essa situação possa explicar, em parte, o estranhamento que esses sujeitos causaram ao entrarem nessas instituições. Nesse sentido, percebeu Costa (2009) que, na pesquisa realizada por ela, as vivências da educação profissional – carregada de história e contradições – foram mais intensas e, assim sendo, puderam imprimir mais características da Educação Profissional do que da Educação de Jovens e Adultos à organização do PROEJA. Mais adiante, para a revelação dos dados desta pesquisa, procurar-se-á estabelecer a relação dessa história com a assunção do PROEJA.

Adianta-se, contudo, que a entrada desses alunos nas conhecidas instituições de excelência vem colocando em xeque uma série de concepções e práticas, buscando ampliar, por exemplo, o que é uma educação de qualidade. Nessa direção, pondera Garcia (2009, apud Costa, 2010) que uma instituição não pode ser considerada modelo de excelência em educação se a forma de acesso a ela se faz via seleção. Essa seleção afirma, completando a ideia da autora, a desigualdade e não a igualdade entre os sujeitos sociais. Fato este que corrobora para a transformação dessas instituições em centros educacionais de privilegiados.

A compreensão dos fundamentos históricos da educação profissional e tecnológica no Brasil, agora também do PROEJA, procura estabelecer indicações de análise do objeto de estudo proposto. No primeiro caso, refere-se em especial àquela desenvolvida pela Rede Federal, do processo de construção jurídico-político-social do PROEJA e das especificidades dos sujeitos da EJA. No segundo, à implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia, em diálogo com a estrutura do Estado e da educação brasileira e com a conjuntura que propiciou a formulação do Programa.

Ressalta-se que muitas reflexões feitas nos Capítulos 1 e 2 ajudaram analisar os dados empíricos e outras foram incorporadas na medida em que o objeto foi-se revelando, como é o caso da discussão sobre cultura institucional, que aparece no Capítulo 3. Nessa perspectiva, indicou-se que o processo de implantação e implementação do PROEJA ocorreu de forma contraditória. Assim sendo, apresenta aspectos que limitam a sua consolidação e também que criam perspectivas de afirmação do Programa. Esses aspectos foram construídos a partir da história da educação profissional e tecnológica na Rede Federal, das especificidades dos sujeitos da EJA e do PROEJA, do caráter hegemônico das políticas públicas e das ações de pessoas, grupos e movimentos que entendem o Programa como possibilidade de construção de políticas de Estado, que se direcionam para a efetivação dos direitos sociais.

CAPÍTULO 3

A implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia

As coisas não estão abertas aqui ainda, eu acho que a gente tá no processo de abrir o Instituto, né? Então tem um esforço de abertura, mas existe uma inércia estabelecida, existe uma antipatia estabelecida. Como a gente faz? Eu acho que através da militância; forçar, fuçar. Como Raul Seixas disse: “faça, fuce, force”. Acho que a gente tem que forçar, fuçar todas as possibilidades da escola se abrir para o PROEJA (Professor do PROEJA – Campus Goiânia 1).

Para este estudo, é necessário situar mais precisamente neste capítulo o lugar da pesquisa, como forma não apenas de estabelecer uma caracterização mais geral sobre a instituição Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, mas também de ressaltar quais são as condições históricas que envolvem a inserção do PROEJA no seu interior. Neste caso, refere-se, em particular, àquelas condições que dizem respeito à educação de jovens e adultos, de forma direta e indireta.

Nesta caracterização há o privilegiamento das mudanças na institucionalidade da rede federal de educação profissional com o processo de edificação dos CEFETs e, depois, a transformação destes em institutos federais. O recorte proposto justifica-se pela compreensão de que estas duas institucionalidades, acompanhando (de forma combinada, mas desigual) as mudanças macroestruturais trazidas pela reestruturação produtiva e o neoliberalismo e as possibilidades econômicas, políticas, sociais e culturais das regiões e localidades, imprimiram uma política educacional no Brasil. Em particular, trata-se da educação profissional e tecnológica, que vem aprofundando o estabelecimento da diversificação das suas ofertas, buscado responder, com itinerários formativos “flexíveis” e pragmáticos, ao novo padrão de acumulação do capital.

Como exemplos dessas novas ofertas podem ser destacadas a organização de estruturas legais que viabilizem a certificação dos conhecimentos construídos fora das escolas, a indução da oferta de cursos articulados com os arranjos produtivos locais

(APLs),⁹⁷ a manutenção de diretrizes curriculares baseados na formação por competências e a busca pela abertura de cursos que objetivam a inclusão de diversos sujeitos às estruturas educacionais e que serão necessários como mão de obra às várias funções e etapas da cadeia produtiva. Muitas dessas demandas são também oriundas dos movimentos sociais (em seu sentido *lato*), como, por exemplo, a democratização do acesso e a busca pela permanência dos sujeitos da EJA nas instituições de ensino, em diversos níveis, modalidades e localidades, e valorização dos conhecimentos construídos por eles na vivência com o mundo do trabalho. Portanto, é preciso revelar quais os princípios e finalidades que motivam as demandas, sob pena de apoiar ações aparentemente coincidentes, mas que vislumbram reconstruções ou construções societais divergentes.

Importante lembrar que a natureza das cadeias produtivas presentes em países como o Brasil se constitui, dentre outros aspectos, a partir do baixo custo da força de trabalho, oriundo do tipo de qualificação – restrita, pragmática, assentada na execução das atividades e aplicação de técnicas e tecnologias – destinada aos trabalhadores e da legislação que disciplina a relação capital e trabalho.

Nessa perspectiva, talvez se possa compreender por que a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, apesar de continuar conferindo autonomia aos institutos federais, manteve a obrigatoriedade destes em reservar 50% das vagas à formação profissional técnica de nível médio e desenvolver pesquisa e extensão de natureza aplicada. Mais relacionado com esta última recoloca-se também o que Prado (2004, apud Pires 2005) entende ser importante para o país, dado o processo de globalização imposto pelas novas tecnologias: o privilegiamento da oferta de uma educação profissional e tecnológica que valorize o currículo do trabalhador por meio da construção de itinerários formativos delimitados pelas áreas e pelo mercado, possibilitando uma formação mais ágil, multiespecializada, que exige flexibilidade cognitiva e operacional.

Assim, de 1999 a 2008, o IFG atuou como Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, “especializado na oferta de educação tecnológica nos diferentes

⁹⁷ Arranjo Produtivo Local: aglomeração de um número significativo de empresas que atuam em torno de uma atividade produtiva principal bem como de empresas correlatas e complementares como fornecedores de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes entre outros, em um mesmo espaço geográfico (um município, conjunto de municípios ou região), com identidade cultural local e vínculo, mesmo que incipiente, de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais e instituições públicas e privadas de treinamento, promoção e consultoria, escolas técnicas e universidades, institutos de pesquisa, desenvolvimento e engenharia, entidades de classe e instituições de apoio empresarial e de financiamento (Albagli; Brito, 2002).

níveis e modalidades de ensino, com prioridade na área tecnológica” (IFG, 2010b). O processo de transformação das escolas técnicas federais e das agrotécnicas federais em Cefets teve início no final da década de 1970, com a criação dos primeiros Cefets a partir das escolas técnicas federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná.⁹⁸ Este se constituiu impulsionado por “dois documentos básicos: o Decreto-Lei nº. 6.545 de 30/01/1978, que criou os primeiros centros, e o Decreto-Lei nº. 87.310, de 1982, que regulamentou a lei anterior, consagrando a existência dos primeiros Cefets e configurando suas características básicas” (Guimarães, 1995, p. 47).

Segundo Guimarães (1995), nesse momento, a criação dos Cefets esteve vinculada à perspectiva de verticalização dos cursos oferecidos pelas instituições de nível médio em função da necessidade de atender às demandas e dinâmicas do mercado de trabalho. Isto se deu com base no pressuposto de que esta estrutura de formação, visando ao crescimento e à modernização econômica do país, deveria ser pautada pela integração escola e empresa. Ocorre então o fomento de “cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização de seus profissionais, de acordo com os avanços na área técnico-industrial, seja na prestação de serviços e na realização de pesquisas aplicadas” (Guimarães, 1995, p. 63). A criação dos Cefets esteve vinculada também à tentativa de constituição de um modelo alternativo ao tradicional, visando “atenuar a demanda reprimida e crescente, por ensino superior” (Lima Filho, 1999, p. 43, apud Pires, 2005).

Outro contexto também ajudou a concretizar a constituição dos primeiros Cefets. Este se refere aos acordos e/ou alianças internacionais realizados cujo objetivo era o de

promover o desenvolvimento das nações mais pobres, integrando-as ao projeto de modernização econômica pela expansão do parque industrial destes países, principalmente através da importação de tecnologias e produtos ou através da abertura destas economias ao mercado internacional. (Guimarães, 1995, p. 52).

Assim, para a educação profissional, “toda política educacional do Estado Militar assentava-se na teoria do capital humano” e tinha como pressuposto o acompanhamento e apoio técnico-financeiro dos Estados Unidos da América, através principalmente da Usaid (Guimarães, 1995, p. 52).

⁹⁸ Antes do processo de transformação dessas escolas em CEFETs, elas já ofereciam, desde 1974, cursos de Engenharia da Produção, de menor duração, nos moldes dos cursos de tecnologia (Pires, 2005).

Nos centros capitalistas, nesse período, já se configurava a crise do padrão de acumulação taylorista-fordista e do Welfare State. Esta se materializou com a retração da demanda e a queda da produtividade do trabalho, achatamento dos salários, esgotamento das técnicas taylorista-fordista de extração da mais-valia e também com intensificação da concorrência entre os países europeus, Japão e Estados Unidos (Guimarães, 1996). Todavia, ainda não se irradiava para os demais países e também não havia materializado, de forma mais conclusiva, o novo padrão de acumulação, que será o da acumulação flexível. Este teve, portanto, pouco impacto na determinação das políticas educacionais em curso nesse momento, diferentemente do que ocorreu com o processo de cefetização da década de 1990, com a Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994.

O segundo momento de cefetização, das escolas técnicas e agrotécnicas federais, diz respeito a um contexto de aprofundamento e intensificação da política neoliberal e da reestruturação produtiva. Refere-se à concretização de um novo padrão de acumulação do capitalismo e que foi sendo assimilado e consentido pelas classes dominantes interna. Para Antunes (2000, apud Pires 2005), este padrão trouxe um salto de qualidade na racionalização do trabalho, racionalização esta que é realizada pelo fato de a demanda passar a determinar a produção e, assim sendo, é variada, diversificada e fomentada para suprir o consumo. O novo contexto exige a flexibilização do trabalho, que se dá por meio da flexibilização dos direitos, deixando a força de trabalho “mais livre” para atender às necessidades desse novo tipo de produção. Como resultado tem-se a contratação formal de um pequeno número de trabalhadores, agregando a eles, por meio das horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratados. Além desses aspectos, a reestruturação produtiva desenvolve um tipo de atividade em que há necessidade de que um único trabalhador consiga operar várias máquinas.

Segundo Pires (2005, p. 99), esse ambiente pedia um tipo de formação profissional cujo “paradigma da qualificação é substituído para o paradigma da certificação. Tem-se uma formação mais flexível, modularizada, em detrimento de uma formação mais sólida”. Sob essas condições é que se inserem as “políticas públicas do Estado que contribuem, como os cursos de tecnologias, no processo de flexibilização da oferta de formação [...] considerados mais ágeis na formação do trabalhador” (Pires, 2005, p. 101). Assim, pois,

[a] reestruturação na formação profissional proposta na década de 1990 no Brasil traz como corolário a reforma – mesmo que indireta – na formação em nível superior em instituições técnicas que possuíam tradição na formação profissional de nível médio e se inserem rapidamente no nível superior, e tem-se, na verdade, *a contenção na demanda e novas alternativas para a oferta de cursos superiores*, principalmente nas antigas escolas técnicas, transformadas em CEFETs. (Pires, 2005, p.107, grifo nosso).

Destacando a relação reestruturação produtiva e necessidade de diversificação da educação profissional, ampliando-a para o nível superior, Guimarães (1995, p. 98) ressalta, ainda, que o Projeto Cefet é retomado com mais intensidade em função “dos desafios impostos pela adoção de novas tecnologias pelas indústrias e serviços no país”. E continua destacando que o Projeto Cefet, segundo técnicos da Semtec/MEC na época, é o mais viável para atender melhor às demandas da comunidade do que os cursos universitários, pois há uma adequação da sua estrutura curricular às necessidades e dinâmica do mercado de trabalho, assim como promove uma formação de nível superior e de pós-graduação a um número significativo de trabalhadores (Guimarães, 1995). Sobre a relação entre os projetos de cefetização na rede federal, nesses dois momentos, Guimarães (1995, p. 61) destaca que “o eixo comum entre eles é a estreita vinculação às necessidades do mercado de produção e trabalho e à viabilização do projeto político e social encampado pelo Estado”.

A materialização do processo de implantação dos Cefets e a consolidação do ensino superior na educação profissional, a partir da década de 1990, deram-se com o estabelecimento do Decreto n.º 2.208/97, que indicou os seguintes níveis para a educação profissional: o básico, o técnico e o tecnológico – como já ressaltado. Observa-se, por meio deste, a consecução de uma política educacional que vislumbrou a integração, verticalização, diversificação e flexibilização da oferta da educação profissional cujo objetivo é atender a uma estrutura produtiva flexível, requerida pelo capitalismo e adequada aos interesses da classe dominante interna e local.

Prosseguindo com a política de diversificação dos cursos a serem ofertados no interior dos Cefets, pelo Decreto n.º. 3.462 de 17 de maio de 2000 deu-se uma nova redação ao Art. 8º do Decreto n.º. 2.406/97, estabelecendo a possibilidade de estes atuarem também na formação de professores. Segundo Pires (2005), a formação de professores nos Cefets é para o MEC tentar, em especial, “recrutar e formar professores de ciências e tecnologia e iniciá-los nas novas tecnologias” (MEC, Unesco, 2001, p. 162, apud Pires, 2005). Destaca ainda que, na época, se faziam reflexões sobre o caráter

pragmático da formação dos professores em instituições especializadas, uma vez que esta atrelava a sua certificação ao desenvolvimento de competências necessárias à reforma da educação básica em curso.

As críticas sobre o processo de cefetização da educação profissional são de que esta é fundada no caráter diversificado e flexível, que assume as suas ofertas como resposta à também diversificação e flexibilização do mercado e da produção, e de que sua formatação é de itinerários formativos descolados da formação geral e da reposição da dualidade estrutural da educação fomentada pela natureza da reforma da educação profissional da década de 1990. Pires (2005, p. 118), nesse sentido, ressalta que

[...] o que pudemos verificar é que as antigas escolas técnicas buscaram paulatinamente sua cefetização, criando os seus diferentes cursos de tecnologia. Para estas escolas, a transformação em CEFETs asseguraria maior autonomia, possibilidades de ampliação e diversificação na oferta de cursos e maiores recursos, o que levava a cefetização a se transformar em um filão a ser alcançado.

Adianta-se dizendo que mesmo o envolvimento interno não ocorrerá com a necessária assunção da educação de jovens e adultos por essas instituições, como se ponderará mais adiante. Em 2005 iniciou-se a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica após revogação de dispositivos legais – Lei nº. 9.649/98. Esta, em seu Art. 47, vinculava a ampliação da oferta de educação profissional à criação de novas unidades de ensino por parte da União, apenas por meio de parcerias entre Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que deveriam ser responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos. De 2005 a 2010 foram criadas 214 unidades que, somadas às existentes, constituem, hoje, 354 unidades. Segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 4), a expansão tem como “objetivos [...] definidos [...] a elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados”.

Neste contexto dá-se a discussão sobre a natureza jurídico-institucional que devem assumir os estabelecimentos da rede federal de educação profissional e tecnológica. Assim,

[...] no primeiro momento dos debates a nova configuração institucional fazia referência a uma entidade já conhecida, ou seja, a universidade, detentora de ampla legitimidade e sólido *status* social, no segundo momento, a referência voltava-se para uma entidade não tão amplamente conhecida, um instituto, e portadora de um *status*

social menor, segundo as visões correntes (Pacheco; Pereira; Sobrinho, 2010, p. 8).

Em 29 de dezembro de 2008, instituem-se, com o Decreto nº. 11.892, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, após, segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 30), a disposição demonstrada, pelo ministro para o estabelecimento de um amplo diálogo e negociações com a Rede, de modificar o quadro antes demonstrado. “Os Institutos nascem assim [...] procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e Cefet e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira”. São instituições de educação superior e de educação básica que, tendo como eixo articulador a educação profissional, são pluricurriculares e multicampus. A formação profissional, as práticas científicas e tecnológicas e a inserção territorial constituem-se em aspectos fundantes dessa nova institucionalidade.

Contudo, de acordo com Vitorette et al. (2011), vem se delineando uma concepção e política de formação profissional, como já inicialmente colocado, cuja natureza passa a ser fomentada a partir do vínculo que estabelece com as demandas “flexíveis”, oriundas da diversidade produtiva regional, estadual e local e a correspondente heterogeneidade, estratificação e temporalidade do setor produtivo e das ocupações. Essa natureza exige a descentralização da oferta educativa buscando envolver os diversos atores – estados, municípios, empresários e em certa medida, trabalhadores –, que devem ser capazes de adequar os itinerários formativos às demandas e não à oferta rígida de “pacotes formativos” das instituições, sejam elas nacionais ou regionais, públicas ou privadas. Todavia, a descentralização pressupõe certo nível de controle. Assim, foi criado recentemente pelo MEC o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), que efetua cadastro de cursos e estudantes e que pretende aprofundar os mecanismos de normalização, bem como formalizar e qualificar as instituições a partir de quem demanda (estudantes, trabalhadores-estudantes, conselhos estaduais de educação, empresas). Nesse sentido, segundo Souza (2008, p. 103),

[...] pode-se dizer que a política educacional brasileira na última década tem se destacado, antes, por sua essência “modernizante” quanto à introdução dos princípios e da lógica da racionalidade política-econômica vigente no contexto nacional e internacional. Por isso mesmo, ela tem sido fundamentalmente conservadora da ordem econômica e social, por um lado mantendo a tradicional relação de

dependência do desenvolvimento dos setores sociais em relação aos imperativos econômicos, e, por outro, reacinerária do ponto de vista político-democrático, ao impor um processo de descentralização/municipalização, cujo método condiz mais com uma sociedade autocrática que democrática, haja vista a reafirmada centralização e o controle dos processos decisórios e dos resultados alcançados pelo sistema educacional público.

A execução descentralizada pressupõe, ainda, uma flexibilização na definição dos conteúdos da formação e também na demanda de empregadores e empregados com os cursos concebidos a partir das características socioculturais e econômicas das regiões e localidades, invertendo o formato que havia orientado a formação profissional no Brasil durante o modelo econômico desenvolvimentista.

A “flexibilização” ocorre, ainda, pela mobilização de uma diversidade de entidades diretamente vinculadas à formação, de caráter público (escolas técnicas municipais, estaduais e federais) e privado (Sistema S, escolas sindicais de formação), tradicionalmente ou não vinculadas à formação profissional. Essa flexibilização assumiu uma dimensão paradigmática na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como estruturas multicampi. A finalidade é atuar ofertando vagas em todas as modalidades e níveis de ensino, convergindo ensino, pesquisa e extensão, adequados aos contextos e localidades e protagonizando o seu desenvolvimento, com professores cujas carreiras abrangem a educação básica, a técnica e a tecnológica.

A perspectiva é alcançar uma formação profissional adequada à tecnologia e à gestão pós-fordista. Em primeiro lugar, uma formação que, ao centralizar-se na demanda, seria flexível e ágil no acompanhamento das transformações tecnológicas e dos novos e recorrentes requisitos dos métodos de gestão flexíveis. Trata-se, portanto, da formação profissional como adequação continuada aos demandantes por mão de obra qualificada e por ocupações profissionais em constante transformação. Em segundo lugar, uma formação profissional capaz de dar respostas às demandas diferenciadas que emergem da heterogeneidade dos integrantes do mundo do trabalho e da segmentação do mercado de trabalho. As demandas poderiam estender-se, por exemplo, da empresa confeitaria ao trabalhador programador de um torno de comando numérico, de modo a possibilitar, cada qual no seu “segmento de trabalho”, encontrar “emprego” ou “trabalho”. Trata-se, portanto,

[...] de adequar os distintos sistemas educacionais dos diversos países, e muitas vezes de continentes inteiros, às necessidades decorrentes da

diversidade de graus de complexidade que compõe hoje uma cadeia produtiva. (Bruno, 2008, p. 38).

Em terceiro lugar, uma formação profissional que, sendo sensível às demandas regionais/locais, concorresse para a especialização econômico-produtiva nos diversos níveis de territorialidade (municípios, microrregiões), a partir das dinâmicas estabelecidas pelo mercado e/ou induzidas pelas políticas regionais de Estado. Uma concepção e política de formação profissional adequada, portanto, a uma divisão inter-regional do trabalho em configuração e/ou reconfiguração.

Assim, segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (s.d., p. 5), é necessária

[...] uma estreita articulação da educação profissional e tecnológica com as políticas de desenvolvimento nacional, regional e local. Para tanto, torna-se fundamental trabalhar com pesquisas e diagnósticos que dêem visibilidade às demandas culturais, econômicas e sociais, tendo em vista subsidiar a adoção de políticas públicas efetivas e a implementação de mecanismos de acompanhamento e avaliação delas. Isto significa pensar o desenvolvimento em duas de suas mais importantes dimensões: uma endógena, que se alimenta das possibilidades locais e faz brotar um olhar motivador e criador de oportunidades para os que estão construindo no dia-a-dia a história da região, e outra exógena, envolvendo o reconhecimento das iniciativas de grande porte presentes em cada região.

Observa-se que a compreensão de uma educação profissional e tecnológica verticalizada, diversificada e multicampi busca atender às necessidades de desenvolvimento local, regional e nacional. Contudo é preciso perguntar que desenvolvimento é esse, pois, nos marcos do capitalismo, cujo fundamento é a apropriação da mais-valia do trabalho, a partir da estruturação de diversos nexos que sujeitam os trabalhadores a esta situação, ele vem acompanhado de desigualdades e misérias de todos os matizes. Para os trabalhadores, na perspectiva da sua emancipação, discutir os parâmetros deste “desenvolvimentismo” em tempos neoliberais significa destacar os seus princípios, métodos e objetivos. No campo do trabalho, significa compreender a sua intensificação. Na produção de riqueza, significa verificar a sua distribuição. Nas políticas de governo, os acordos que se estabelecem. E na área da educação profissional e tecnológica, em particular, superar a formação técnica positivista e pragmática: seja na forma dos cursos rígidos e tradicionais; seja na forma dos cursos de formação técnica flexível e não tradicional – cursos “montados” a partir

das “demandas” –, que impõe, tanto no âmbito da tecnologia quanto no da gestão, uma formação baseada na “polivalência” e na “flexibilidade”.

No contexto explicitado o Instituto Federal de Educação de Goiás (IFG) se constitui numa perspectiva de “ampliar sua inserção social [...] contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do Estado” (IFG, 2010a). Nesse sentido,

[o] IFG tem por finalidade formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisas e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada. (IFG, 2010a).

Com a mudança, além dos objetivos antes elencados, do ponto de vista acadêmico, o IFG é equiparado às universidades federais. Pode, assim, por meio da sua autonomia, criar e extinguir cursos, registrar diplomas. Possibilita, dessa forma, “uma ampliação da oferta de vagas e cursos técnicos de nível médio e superior, além de estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (IFG, 2010b).

O IFG se constitui também em uma

Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. (IFG, 2010c).

O IFG tem como princípios norteadores:

- I- compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, preservação do meio ambiente, transparência e *gestão democrática*;
- II- verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e extensão;
- III- compromisso com a formação integral do cidadão, com a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico;
- IV- *compromisso com a educação inclusiva e emancipatória*, com a oferta de formação profissional, com a promoção do desenvolvimento sociocultural, estando sempre atento à organização produtiva, ao potencial regional, à cultura e às necessidades e expectativas do cidadão;
- V- natureza pública, gratuita e laica do ensino, sob responsabilidade da União. (IFG, 2010c, grifos nossos).

Do ponto de vista organizacional-administrativo, o IFG se compõe da seguinte forma: a) Colegiados (Conselho Superior,⁹⁹ Colégio de Dirigentes,¹⁰⁰ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão¹⁰¹) e b) Reitoria, Diretoria Executiva, Gabinete, Pró-Reitorias (Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Administração, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, Auditoria Interna e Procuradoria Federal. A escolha do reitor se estabelece por meio de processo eletivo pelos servidores do quadro ativo permanente e pelos estudantes regularmente matriculados. O seu mandato tem a duração de quatro anos, podendo ser uma vez reconduzido (IFG, 2010c). O detalhamento da estrutura organizacional é parte do Organograma e do Regimento Geral, que está em construção (IFG, 2010d).

Entretanto, já com algumas modificações práticas e esperando a discussão mais ampliada com a comunidade e a aprovação do Conselho Superior, e na parte que interessa este trabalho, segundo um gestor (Gestor 4), os *campi*, com estrutura e quadro de pessoal para atendimento de 1.500 alunos matriculados, em cursos regulares e presenciais, constituem-se da seguinte forma: a) Colegiados (Colegiados de Áreas Acadêmicas, Conselho Departamental e Fórum de Representantes de Turmas), b) Diretoria-Geral (Gabinete, Coordenação de Comunicação e Eventos, Coordenação de Apoio ao Ensino, Coordenação de Recursos Humanos e Assistência Social, Coordenação de Administração de Tecnologia da Informação, Departamento de Áreas Acadêmicas, Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão e Diretoria de Administração e Manutenção).

Um grande impacto sobre os Institutos foi o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No caso do IFG, a primeira fase iniciou-se em 2007, ainda como Cefet-GO,¹⁰² com a criação da Unidade

⁹⁹ De caráter consultivo e deliberativo. É composto pelo reitor, representantes dos servidores docentes (eleitos), representantes dos servidores técnico-administrativos (eleitos), representantes do corpo discente (eleitos), representantes dos egressos (indicados pelas entidades representativas dos profissionais formados pela Instituição e que não mantêm vínculo funcional com a Instituição), representantes da sociedade civil (dois indicados por entidades patronais, dois indicados por entidades dos trabalhadores, dois representantes do setor público e/ou empresas estatais, indicados pela Setec), representante do MEC, indicado pela Setec, e representantes do Colégio de Dirigentes (IFG, 2010c).

¹⁰⁰ De caráter consultivo. É composto pelo reitor, pró-reitores e diretores-gerais dos *campi* (IFG, 2010c).

¹⁰¹ De caráter consultivo e propositivo. É composto pelo reitor, pró-reitor de ensino, pró-reitor de extensão, pró-reitor de pesquisa e pós-graduação, dirigentes das áreas acadêmicas de cada Campus, três representantes dos servidores técnico-administrativos (eleitos), três representantes dos servidores docentes (eleitos) e três representantes dos estudantes (eleitos).

¹⁰² Até então o Cefet-GO contava com uma Unidade em Goiânia, denominada Unidade Sede, e uma Unidade Descentralizada em Jataí.

Descentralizada de Inhumas. A segunda fase se efetivou com a criação dos *campi* de Uruaçu e Itumbiara e a terceira fase, em 2010, com a criação dos *campi* de Anápolis, Luziânia e Formosa. A escolha dos cursos, em todos os *campi* instituídos, no IFG, nas segunda e terceira fases, foi norteada pelos estudos realizados pelo Observatório do Mundo do Trabalho.¹⁰³ Sobre a localização, a configuração dos cursos, assim como os seus níveis, duração, vagas¹⁰⁴ e modalidades que ficaram estabelecidas, até o presente, ver Anexo C.

De acordo com o Relatório de Gestão de 2009 (IFG, 2010f), os *campi* de Inhumas, Itumbiara, Jataí e Uruaçu¹⁰⁵ contavam, nesse ano, com 3.650 matrículas. O número de professores nesses *campi* é de 161 professores, sendo 19 substitutos e 141 efetivos. O acesso aos cursos da Instituição, exceção do Campus Goiânia, ocorre mediante processo seletivo classificatório para os cursos técnicos integrados de nível médio, para os cursos subsequentes e para os cursos superiores. São realizadas provas que abrangem conteúdos das disciplinas do núcleo comum do ensino fundamental para os cursos técnicos integrados de nível médio e do ensino médio para os cursos subsequentes e superiores. Além disso,

[por] meio das Ações Afirmativas, as quais vão ao encontro das políticas de ampliação da democratização do ensino e do acesso ao ensino propostas pelo MEC e pela Reitoria do IFG, o IFG concede isenção de taxa de inscrição em seus processos seletivos para alunos oriundos de escolas públicas, reserva 50% das vagas dos cursos técnicos integrados e subsequentes e dos cursos superiores a candidatos oriundos de escolas públicas, reserva 20% das vagas dos cursos superiores para candidatos selecionados pelo ENEM, reserva, em primeira chamada, 50% das vagas dos cursos de Licenciatura para professores de escolas públicas, selecionados conforme o estabelecido no Plano de Ações Articuladas para a Formação de Professores (Parfor). (Gestor 14).

¹⁰³ O Observatório do Mundo do Trabalho, criado em 2007, faz parte do Sistema de Informações da Educação Profissional (SIEP) e tem como objetivo “coletar e gerar dados, informações e análises para subsidiar as políticas públicas e expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e servir de instrumento para a melhoria da eficácia e efetividade dos projetos e programas da EPT em Rede Nacional” (IFG, 2010e, p.1).

¹⁰⁴ Ressalta-se que, pela Lei nº. 11.892/2008, os Institutos deverão garantir 50% das vagas para os cursos técnicos de nível médio, preferencialmente na forma de cursos integrados, para concluintes do ensino fundamental e para a educação de jovens e adultos e 20% das vagas para os cursos de licenciatura. O Decreto nº 5.840/2006, em vigor, previa, em 2006, a disponibilização de no mínimo 10% das vagas para a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional tendo como referência o ano anterior e que deveria, ainda, ocorrer a ampliação desse número a partir de 2007.

¹⁰⁵ O Campus Goiânia terá análise específica e os de Luziânia, Formosa e Anápolis ainda não haviam sido efetivados em 2009.

Já o Campus Goiânia atende mais de 4.500 alunos matriculados em cursos regulares e presenciais e constitui-se da seguinte forma¹⁰⁶: a) Colegiados (Colegiados de Áreas Acadêmicas, Conselhos Departamentais, Fórum de Representantes de Turmas), Diretoria-Geral (Gabinete, Coordenação de Comunicação e Eventos, Gerência de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino, Coordenação de Recursos Humanos, Coordenação de Administração de Tecnologia de Informação, Departamentos de Áreas Acadêmicas I, Departamento de Áreas Acadêmicas II, Departamento de Áreas Acadêmicas III, Departamento de Áreas Acadêmicas IV,¹⁰⁷ Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão e Diretoria de Administração e Manutenção.

No Campus de Goiânia são ofertados, conforme Quadro 1, os seguintes cursos:

Quadro 1- Cursos IFG – Campus Goiânia

Cursos	Nº. de vagas	Turno	Duração
Superior			
Bacharelado			
Engenharia Mecânica	30	Matutino	5 anos
Engenharia de Controle de Automação	30	Matutino	5 anos
Licenciatura			
História	30	Vespertino	3 anos e meio
Matemática	30	Vespertino	4 anos
Tecnologia			
Agrimensura	30	Matutino	3 anos
Construção de Edifício	30	Matutino	3 anos e meio
Construção de Vias Terrestres	25	Noturno	3 anos e meio
Geoprocessamento	30	Noturno	3 anos
Gestão de Turismo	40	Matutino	3 anos e meio
Hotelaria	40	Noturno	3 anos e meio
Processos Químicos	40	Matutino	3 anos
Redes de Telecomunicações	30	Matutino	3 anos
Saneamento Ambiental	40	Noturno	3 anos

¹⁰⁶ Ressalta-se, como anteriormente, que tal estrutura, em alguns aspectos, está sendo praticada, mas que ainda será alvo de discussão na comunidade e aprovação no Conselho Superior (Gestor 4).

¹⁰⁷ Constituem áreas acadêmicas do Departamento I: Ciências Humanas, Turismo e Hospitalidade, Esporte e Lazer, Atividades Artísticas e Linguagens e Códigos; do Departamento II: Matemática, Física, Biologia, Química, Meio Ambiente e Mineração; do Departamento III: Construção Civil, Transporte e Geomática e do Departamento IV: Eletrotécnica, Mecânica, Telecomunicações e Informática.

Transportes Terrestres	40	Noturno	3 anos
Técnico Integrado			
Instrumento Musical	25	Matutino	4 anos
Edificações	30	Matutino	4 anos
Eletrônica	25	Matutino	4 anos
Eletrotécnica	25	Matutino	4 anos
Informática para Internet	30	Matutino	4 anos
Controle Ambiental	30	Matutino	4 anos
Mineração	25	Matutino	4 anos
Trânsito	30	Matutino	4 anos
Subsequente			
Mecânica	30	Noturno	2 anos
Eletrotécnica	25	Noturno	2 anos
Mineração	25	Noturno	2 anos
Total de vagas	765		
PROEJA			
Serviços de Alimentação (em extinção)			
Cozinha (em implantação)	30	Noturno	3 anos
Total de vagas	30	-	-

Fonte: <http://www.ifgoias.edu.br/> e Relatório de Gestão, IFGoiás (2010f).

O Campus Goiânia, em 2009, possuía 6.435 alunos matriculados e contava com 301 professores, sendo 47 substitutos e 183 efetivos (IFG, 2010f).

3.1 O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia

A discussão desse processo dar-se-á por meio da análise dos dados coletados junto aos gestores, professores e alunos dos cursos Técnicos Integrados em Serviços de Alimentação e Cozinha e também daqueles provenientes dos documentos relativos ao PROEJA, construídos dentro e fora do IFG – Campus Goiânia. Estes foram confrontados com as discussões realizadas nos Capítulos 1 e 2, que se constituíram em referenciais teóricos para a elucidação do objeto de estudo proposto. Este tópico está dividido em quatro eixos explicativos elaborados a partir da realidade encontrada, cujo objetivo é revelar, de forma sistematizada, a construção do PROEJA no Campus Goiânia.

O primeiro eixo procura compreender os processos políticos, pedagógicos, administrativos, formativos e financeiros que foram se estabelecendo e dando origem à implantação e implementação do PROEJA no Campus Goiânia. Processo este que revelou as contradições existentes internamente sobre a função social da instituição. O segundo eixo aponta a primeira mudança significativa que o PROEJA trouxe para a instituição: o estabelecimento de uma nova forma de acesso, mais adequada ao perfil dos sujeitos da EJA.

O terceiro eixo, subdividido, traz as dificuldades e limites de assunção do PROEJA no Campus Goiânia. Os limites vinculam-se à permanência de uma cultura institucional hegemônica que procura preservar a oferta de cursos a determinado público e que visa consolidar a sua atuação no ensino superior e na pós-graduação. Dados reveladores dessa situação encontram-se no não envolvimento dos docentes nas atividades formativas ligadas ao PROEJA e na dificuldade de expansão do Programa para outras áreas profissionais. Por fim, destaca-se o quarto eixo, que indica algumas perspectivas de afirmação do Programa e que abrem possibilidades de construção de uma cultura institucional comprometida com a efetivação dos direitos sociais e a democratização do seu acesso.

Assim, podem-se apreender dimensões da prática institucional que, induzidas pelas contradições estabelecidas com a entrada da EJA como modalidade de educação a ser oferecida, se afluíram. Estas dizem respeito a práticas historicamente instituídas, em articulação com a natureza do Estado e educação brasileira, no atual IFG – Campus Goiânia e que acabaram por ser problematizadas com a inserção do programa no seu interior. Ressalta-se, contudo que, de um lado, as dimensões revelam, pela história construída por esta instituição e as perspectivas colocadas atualmente, que o IFG – Campus Goiânia não se constitui em local para o desenvolvimento de cursos vinculados à EJA. De outro, que esta posição é questionada politicamente por grupos e pessoas dessa mesma instituição que buscam ampliar o seu papel social.

A tensão estabelecida entre afirmação e negação em relação ao Programa é induzida pelas contradições presentes na sociedade e educação brasileira – em especial aquelas oriundas da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos. Assim, tem-se um Estado autocrático e sincrético que, visando à expansão e manutenção da ordem capitalista, assume a educação e as políticas daí advindas como instrumento de afirmação dessa ordem. Na atual conjuntura, as políticas educacionais nessas modalidades visam à elevação da escolaridade e qualificação dos trabalhadores –

estudantes da EJA –, de um lado, procurando atender às demandas da produção “flexível” em um país dependente. De outro, parcelas da sociedade civil – dentre elas as que atuam no interior dos institutos – buscam dar caráter emancipador, democrático e perene às políticas e ações destinadas aos estudantes da EJA e à Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse processo, são estabelecidas mediações que ora tendem a instrumentalizar as políticas educacionais de acordo com as necessidades do mercado e da política de desenvolvimento econômico em curso e ora atuam na ampliação do entendimento e da efetivação dessas políticas.

Por fim, a revelação das contradições, inovações, limites e perspectivas do PROEJA no IFG Campus Goiânia se dá com base na compreensão dos nexos estabelecidos entre as determinações mais amplas da sociedade e aquelas oriundas da história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e das especificidades dos sujeitos da EJA.

3.1.1 O PROEJA no Campus Goiânia: as contradições de um processo

As primeiras movimentações em torno da implantação de cursos vinculados ao PROEJA no Campus Goiânia ocorreram com o estabelecimento do Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, e com a participação de quatro servidores nas oficinas pedagógicas de capacitação para gestores acadêmicos, ocorridas em Goiânia nos dias 29 e 30 de setembro. Depois, foram realizadas reuniões com as Coordenações de Áreas¹⁰⁸ para ver a possibilidade de estas oferecerem cursos técnicos destinados à educação de jovens e adultos. Estas aconteceram com os coordenadores e, nesse momento, apesar da obrigatoriedade da instituição em oferecer um quantitativo de vagas, prevaleceu, como critério de definição, o interesse dessas coordenações (Gestor 7).

Na época, um aspecto corroborou esse critério. Foi o fato de que, apesar do MEC/Setec ter disponibilizado recursos, acompanhando o Decreto, no valor de R\$ 25 milhões de reais, sendo R\$ 4 milhões de reais para a capacitação de pessoal e R\$ 21 milhões de reais para as unidades de ensino (Cefet-GO, 2006), tais recursos não se

¹⁰⁸ Coordenações de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, Educação Física e Desporto, Eletrotécnica, Telecomunicações e Eletrônica, Mecânica, Informática aplicada à Educação, Geomática, Mineração, Saneamento Ambiental e Saúde, Transportes, e Construção Civil (Ver Anexo D). Competia às Gerências Educacionais das Áreas Tecnológicas e suas Coordenações de Áreas a realização de estudos para a adequação, criação e extinção de habilitações e/ou modalidades educacionais. A adequação, criação e extinção de cursos, entretanto, era de deliberação do Conselho Diretor (Cefet-GO, 1999).

destinaram ao financiamento de itens como a construção e reestruturação de laboratórios e nem à contratação de servidores docentes e técnico-administrativos para os cursos. O esperado, por parte do governo, era que houvesse uma readequação da estrutura vigente, num momento que as instituições ainda sofriam com o processo de precarização das suas condições de trabalho em função das políticas estabelecidas pelo governo anterior.

Essa situação ajudou a legitimar as justificativas, de natureza técnica, dadas pelos coordenadores para não aderirem ao programa. Assim, colocaram que as dificuldades estruturais, a falta de docentes, a oferta de grande quantidade de cursos impediam a adesão ao Programa (Silva; Oliveira, 2007). Entretanto, pelo menos duas justificativas dadas durante as reuniões com as coordenações indicavam que havia outras preocupações para a não adesão. Elas estavam relacionadas à compreensão de qual deveria ser o papel da instituição e qual o perfil de educação a ser ofertada. São as seguintes: o interesse em se ofertar cursos de pós-graduação e a preocupação de que este público exigiria a formatação de cursos menos complexos, diferentemente do que era ofertado até então. Isso porque, em virtude da defasagem de conhecimento deste público, era difícil habilitá-lo como técnico (Gestor 7). Essas preocupações já indicavam desde o início que as dificuldades enfrentadas seriam de ordem técnica, mas também de compreensão do perfil social da instituição. Assim, estes posicionamentos

[...] acabaram por se constituir em um elemento construtor de uma nova orientação para a educação profissional no interior do CEFET-GO, a de se afirmar enquanto instituição de ensino superior, ofertando cursos de graduação e pós-graduação. Nesta perspectiva torna-se relevante o fato de que desde 2004, quando já havia a possibilidade legal de se voltar a ofertar cursos técnicos integrados – historicamente definidores da identidade da educação ofertada pela Rede Federal –, somente em 2008 a Instituição passou a oferecê-los de maneira mais significativa [...]. (Castro; Vitorette, 2008, p. 1).

Diferentemente do que ocorreu no momento de transformação da Escola Técnica Federal de Goiás em Cefet, com a criação

[...] de uma única vez, [de] 13 cursos superiores de tecnologia [...] e houve a desarticulação dos cursos técnicos integrados, apesar da resistência interna ao Decreto 2.208/1997. Entre 2000 e 2001 foram ofertados cursos superiores de graduação em Gestão Turística e Gestão Hoteleira, mantidos, em parte, por meio da cobrança de mensalidade e administrados pelo extinto Caixa Escolar. (Castro; Vitorette, 2008, p. 2).

Essa situação remete à análise dos limites de políticas governamentais de natureza focal, vindas em forma de programas. De um lado elas não chegam com força política e nem financeira, capazes de empreender mudanças significativas em instâncias que trazem uma série de práticas – administrativas, pedagógicas, políticas e culturais – consolidadas, geralmente conservadoras e pouco democráticas, bem de acordo com a estrutura do Estado brasileiro. E de outro, contribuem pouco com grupos e pessoas que questionam o instituído e que se organizam numa perspectiva contra-hegemônica a estas práticas, assim como dificultam o estabelecimento de uma política institucional comprometida com a democratização da instituição. Portanto, a continuação da opção por ações governamentais dessa natureza – que custam menos –, como destacado anteriormente, acaba por reeditar internamente modernizações conservadoras, nos limites de uma democracia restrita.

Outra questão a ser destacada é que, mesmo assumindo a forma de decreto,¹⁰⁹ esta ação governamental – poder-se-ia dizer que, contraditoriamente, provida de legitimação social, pois é fruto também de reivindicação social – não teve alcance no interior das coordenações, indicando que a materialização ou não deste tem mais correspondência com as concepções, práticas e valores hegemônicos constituintes desses espaços, do que com as determinações externas. Neste caso, fortalece esta postura a natureza híbrida das ações do governo Lula que, ao assumir caráter ambíguo, se enfraquecem e dificultam a efetivação de políticas potencialmente progressistas, como é o caso do PROEJA.

Assim, a adesão veio, portanto, apenas da Coordenação de Turismo e Hospitalidade, situação que persiste até 2010, momento da coleta de dados, quando se verifica que ainda existe apenas o curso ofertado por ela. Em reunião ordinária da Coordenação de Turismo e Hospitalidade, e em função dos princípios contidos no seu projeto-político pedagógico, que é o “fortalecimento da instituição pública, gratuita e de qualidade, e da inclusão social” (Cefet-GO, 2006, p. 5), decidiu-se ofertar o Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação.

A elaboração do projeto-pedagógico do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação na modalidade de EJA ocorreu em um período de greve [...] que durou oito meses. Nesse período houve a

¹⁰⁹ Quando convém muitas vezes denunciado pelas forças conservadoras que passam a reclamar – de forma instrumental – por posturas democráticas.

participação de professores e professor da Coordenação de Turismo e Hospitalidade, uma professora da Coordenação de Português, uma da Coordenação de Química e outra da Coordenação de Ciências Humanas. Participaram, da implantação da nova proposta do Curso, educadores comprometidos com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos. (Castro; Vitorette, 2008, p. 6).

Segundo entrevistas, a assunção do programa, e a consequente elaboração do projeto do curso, ocorreu a partir da iniciativa dos professores, em uma coordenação que ainda estava se consolidando e que era receptiva à ideia da inclusão social, em função da aproximação desta coordenação com a área de ciências humanas. Neste sentido são exemplares as seguintes falas:

Isso foi uma reivindicação dos professores, não foi uma reivindicação da instituição, a implantação do Curso Técnico em Serviço de Alimentação na modalidade de jovens e adultos. (Gestor 7).

Eu entendo que é um grupo de docentes que tem um comprometimento com o projeto do PROEJA e que, portanto, tem levado a bom termo o desenvolvimento das ações no Campus Goiânia. (Gestor 5).

Bom, especificamente no Campus Goiânia nós tivemos, assim, uma felicidade, de que um grupo de professores foi sensibilizado com a questão do PROEJA, e esses são os professores que carregam mesmo o PROEJA nisso aí. (Gestor 8).

Eu acho que também foi possível porque foi dentro de uma área nova, que ainda não tinha um quadro de professores efetivos já consolidado (Gestor 4).

Na época, [...] a Gerência Educacional de Planejamento e Desenvolvimento Curricular desenvolveu uma série de ações numa área com a qual ela tinha, e nós temos até hoje, uma proximidade maior, um vínculo maior, em função do trabalho desenvolvido pela área de ciências humanas. (Gestor 3).

Observa-se que a efetivação do Programa não se dá como ação de uma política institucional, coordenada e orgânica. Ela é de caráter individualizado, ficando a cargo somente das coordenações a deliberação sobre a adesão ou não ao Programa, como discutido anteriormente. Essa resistência institucional e a negativa de assunção plena desse programa têm correspondência com a posição de como o Estado brasileiro tem-se relacionado com essa modalidade de educação, como lembra Rummert (2007), que é de não assumi-la integralmente, vendo-a como educação de *status* inferior, jogando apenas

para outros a sua materialização. Por fim, ressalta-se que a natureza desse encaminhamento também será responsável pela dificuldade de ampliação da oferta de cursos nessa modalidade.

A escolha do enfoque em serviços de alimentação se definiu em função de pesquisa realizada pela Coordenação nos locais que agregam profissionais da Área de Hospitalidade. Assim, foram contatados a Associação Brasileira de Bares e Restaurantes – Seção Goiás (Abrasel), o Sindicato de Hotéis, Restaurantes, Bares e Similares do Estado de Goiás (Sindhorbs), a Associação Brasileira da Indústria de Hotéis – Seção Goiás (ABIH), e a Agência Goiânia de Turismo, bem como por levantamento realizado pelo Instituto de Hospitalidade (2001), indicando que: a) o nível mais baixo de escolaridade e renda estava nos segmentos de bares e restaurantes, que apresenta uma média de remuneração abaixo de dois salários mínimos, b) a média de idade no setor específico de bares e restaurantes era de 35 anos, portanto adultos, c) em Goiás, 34% dos trabalhadores do setor estavam cursando ou já tinham cursado a primeira fase do ensino fundamental, 35% estavam cursando a segunda fase e 31% haviam terminado o ensino fundamental e d) havia uma grande reclamação dos empresários do setor em encontrar trabalhadores qualificados (Cefet-GO, 2006).

De acordo com a concepção e os princípios do curso, optou-se por construí-lo na perspectiva integrada, com matrícula única, o que implicou a oferta do primeiro curso integrado na Instituição, depois do Decreto nº. 5.154/2004. Nessa forma ampliam-se as possibilidades de articulação entre teoria e prática e entre conhecimento geral e conhecimento técnico e também em função da qualidade de ensino que esta integração tem trazido aos estudantes. Além destes, procura-se, com esta modalidade, “romper com [...] a visão fragmentada de mundo, que também se expressa na ciência” (Cefet-GO, 2006, p. 7). Outra preocupação se assentou na necessidade de compreender as especificidades do público jovem e adulto. Assim,

[a] escolha em trabalhar com o público jovem e adulto estabeleceu a necessidade de compreender as suas especificidades culturais e de formas próprias de aprendizagem, uma vez que se trata de um grupo de educandos que não faz parte das estruturas, pelo menos de maneira hegemônica, das instituições federais de ensino profissionalizante. (Cefet-GO, 2006, p. 7).

Por fim, o curso balizou-se por entender que a educação de jovens e adultos deixava de ter uma função compensatória e supletiva para ser um direito e, como tal,

[r]eparadora de um direito negado e um reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, equalizadora, pois deve ampliar-se para trabalhadores e outros segmentos sociais, como dona de casa, migrantes, aposentados e encarcerados e qualificadora, dado o entendimento de que a educação é permanente, pois o ser humano é incompleto, busca e deve buscar uma formação, fora e dentro da escola, durante toda a vida, e propiciar a descoberta e redescoberta de novos campos de atuação e realização pessoal. (Brasil, 2000, apud Cefet-GO, 2006, p. 8).

A expectativa, como informa o Projeto Político-Pedagógico (Cefet-GO, 2006), é aproximá-lo das concepções que afirmam a EJA como campo de direito, cujos sujeitos trazem um legado de produção de conhecimento e de possibilidades de inovação pedagógica que deve ser apreendido pela escola, como destacado por Paiva (2004) e Arroyo (2005). A materialização desses princípios vai depender das condições dadas pela instituição, da disponibilidade – de grupos e instituição – de construir esse caminho e das lutas políticas desencadeadas no seu interior.

Assim, o Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Área de Turismo e Hospitalidade, foi implantado em agosto de 2006, ainda sob a vigência do Decreto nº. 5.478/2005, destinado a estudantes que tinham concluído o Ensino Fundamental e com idade de 17 anos ou mais. A duração do curso era de três anos e ele apresentava uma carga horária de 2.130 horas. Eram ofertadas trinta vagas semestrais (Cefet-GO, 2006). O técnico em serviços de alimentação estará capacitado a trabalhar em todos os locais onde são servidos, comercialmente ou não, alimentos e bebidas, como bares, restaurantes, *night-clubs*, danceterias, pizzarias, lanchonetes, padarias, churrascarias, *fast-foods*, escolas, meios de hospedagens, hospitais, residências, realizar trabalhos autônomos na área (Cefet-GO, 2006).

Após estudos sobre o horário de saída da maioria dos trabalhadores em bares e restaurantes, decidiu-se que as aulas seriam oferecidas nos turnos vespertinos e noturno, com cinco aulas diárias de segunda a sexta-feira, com duração de quarenta e minutos, intervalos de quinze minutos, sendo que as aulas seriam ministradas das 16:30 às 20h30min (Cefet-GO, 2006). A matriz curricular (Anexo E) foi pensada com base nas especificidades da EJA, nas orientações legais e no convencimento de que era preciso construir um itinerário formativo que buscasse aproximar tanto as disciplinas quanto a formação geral e profissional.

Foi pensada uma matriz curricular a partir da definição de quatro eixos temáticos – Trabalho, Cultura e Alimentação; Conhecimento, Tecnologia e Alimentação; Sujeito, Desenvolvimento e Responsabilidade Sócio-Ambiental e Serviços de Alimentação e Mercado x Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda – com os objetivos de proporcionar um maior diálogo entre as disciplinas e de possibilitar uma formação profissional que extrapole a aprendizagem do saber fazer e que compreenda o mundo do trabalho a partir das reflexões acerca das condições de vida do trabalhador, vinculadas à política e à cultura. (Ciavatta, 2005, apud Castro; Vitorette, 2008, p. 10).

Sendo a adesão ao Programa uma prerrogativa e responsabilidade da coordenação, como se processou na prática, esta estabeleceu como método de construção do projeto político-pedagógico o trabalho coletivo, diferentemente do que ocorria, de forma hegemônica, na instituição, mas bem de acordo com os princípios que norteavam, naquele momento, as práticas da única coordenação que aderiu ao Programa. Nesse sentido, trata-se de “um projeto [que foi] construído coletivamente” (Gestor 7) e cuja “construção [foi] democrática [...], porque foi realmente debatido e foi discutido [...] A construção se deu realmente dentro da coordenação” (Gestor 4). Assim, foram sendo construídas mediações em torno do Programa, isso porque, ao mesmo tempo em que se revelavam determinações mais conservadoras em relação a ele, afirmavam-se posições contra-hegemônicas, buscando democratizar o acesso à instituição.

Após a elaboração do projeto pedagógico do curso, foi encaminhado ao Conselho Diretor para ser analisado. Depois de três reuniões o projeto foi aprovado. Sobre a tramitação do projeto neste conselho, observem-se as seguintes análises de gestores:

Foram reuniões desgastantes. Porque você tinha que argumentar em frente de quem ia decidir ou não se esse curso ia acontecer ou não. (Gestor 7).

A dificuldade maior foi realmente na tramitação do processo em si, no âmbito do Conselho Diretor, que acabou se delongando. E por diversas vezes o projeto foi apresentado em plenário e retornou para ajustes. (Gestor 3).

Nota-se que o comportamento do Conselho Diretor diante do curso proposto não se processou como sendo uma ação de interesse institucional e sim como uma atitude isolada da coordenação. Há, portanto, uma inversão de papéis que demonstra a fragilidade com que o Programa entra na instituição. A forma e o conteúdo do trâmite

do projeto nesta instância revelaram que este era concebido como mais um curso apresentado ao Conselho Diretor e não como uma ação que deveria desembocar na efetivação de políticas inclusivas e de ampliação do papel social da instituição.

Em função dessa demora, a seleção para o novo curso, que se daria por meio de sorteio, não ocorreu no mesmo momento do que os demais e isto implicou a falta de tempo hábil para fazer uma divulgação mais intensa junto à comunidade (Castro; Vitorette, 2008). O resultado foi a pouca procura pelo curso, chegando apenas a 25 candidatos, que foram matriculados (Gestor 7).

Em relação ao financiamento da implantação dos cursos vinculados ao PROEJA,

[...] foram disponibilizados, pelo MEC, R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para cada vaga aberta em edital, até o limite máximo de oitenta vagas. O financiamento abrangia exclusivamente a categoria de custeio, contemplando, assim, reforma e reparos em infra-estrutura física e de instalações, adequação de espaços físicos, serviços de consultoria, elaboração e produção de material pedagógico, capacitação de pessoal, serviços técnicos especializados, aquisição de material de consumo, aquisição de insumos para laboratórios e unidades educativas de produção. (MEC/Setec, 2005, apud Castro; Vitorette, 2008, p. 10).

Assim, para o Curso Técnico em Serviços de Alimentação foram adquiridos livros e materiais para o laboratório gastronômico (Gestor 7). Uma grande reivindicação do grupo envolvido com a implantação do curso foi a criação de uma coordenação para o Programa, uma vez que a Instituição estava incorporando uma nova modalidade de educação e isto exigiria um acompanhamento mais próximo do processo de ensino-aprendizagem. Assim,

[a] reivindicação junto à Direção Geral passou a ser a constituição de uma Coordenação Pedagógica que pudesse acompanhar o processo de implantação do curso, buscando garantir as possibilidades de efetivação desta nova modalidade de educação. Somente após um ano e depois de intensas lutas é que se conseguiu a criação de uma Coordenação que ficou responsável pelo Programa no âmbito do CEFET-GO.¹¹⁰ (Castro; Vitorette, 2008, p.8).

Além dessa função, cabia à coordenação

[...] criar e [...] estabelecer uma situação dentro da instituição de que existe a EJA. Era no sentido de que, além deste espaço físico onde

¹¹⁰ A coordenação foi designada de Coordenação do Programa de Cursos Técnicos Integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

eles pudessem ir, saber que tinha alguém ali dentro, mas também que o projeto não ficasse só no papel, mas também que ele se efetivasse [...] e organizando todo este espaço para que os alunos tivessem uma referência dentro da instituição [...]. (Gestor 7).

A reivindicação dos professores era de uma coordenação específica para o Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação. Entretanto, em função de ponderações feitas pela Direção Geral na época, ela acabou se “constituindo em uma coordenação dentro da Diretoria de Ensino que estaria cuidando dos cursos de PROEJA como um todo [...], uma vez que a estrutura organizacional prevê coordenações por grandes áreas” (Gestor 3). Assim, “a coordenação passou a trabalhar não só nas questões relacionadas ao Curso de Serviço de Alimentação, mas passou a trabalhar todas as questões de desenvolvimento do PROEJA no Instituto” (Gestor 3). Entretanto, no início “ela se ocupou de uma forma muito mais presente lógico, com as questões relacionadas ao Curso de Serviço de Alimentação, mas ela também já estava presente no acompanhamento das questões ligadas ao Campus de Jataí [...] (Gestor 3). Percebe-se, mais uma vez, a inversão de papéis. A existência orgânica do Programa na instituição é demanda dos professores envolvidos com ele e não uma iniciativa institucional. É relevante, nesse sentido, o que disse um dos professores participantes do Diálogos PROEJA, em agosto de 2010:

Há um descompasso, na instituição, entre assumir compromissos, fazer falas de apoio e agir no sentido da ampliação do PROEJA [...]. É preciso, como diz o Cazuza, que as idéias correspondam aos fatos. As coisas do PROEJA não se sustentam, porque ainda estão ligadas à militância, que é importante, mas elas têm que ser institucionalizadas. Elas não podem ficar restritas à Kênia, ao Adolfo, ao Tião, à Jacqueline. Tem uma militância, mas não tem uma instituição que está sensível. É preciso identificar o Instituto com a ampliação do PROEJA. (Professor 1).

Nos dias 27 e 28 de junho de 2007, a Instituição recebeu a visita de duas técnicas da Setec com o objetivo de fazer levantamento de dados sobre o Curso Técnico em Serviços de Alimentação. Esta ação fazia parte do Projeto de Inserção Contributiva da Setec, já destacado no capítulo anterior, cujo objetivo era detectar as causas da evasão em cursos vinculados ao PROEJA e criar mecanismos para superá-las. Dentre os problemas detectados estavam a falta de divulgação do curso, o processo seletivo via sorteio, o horário do curso, a dificuldade em relação à leitura e escrita, o material didático, considerado inadequado para os estudantes desta modalidade, a falta de uma

sala específica para o curso com acesso ao computador, o tipo de capacitação ofertada para os servidores, que era muito longa (curso de especialização), e a dificuldade de efetivar uma matriz curricular de forma integrada e a partir dos eixos temáticos (Setec/Cefet-GO/Unidade Goiânia, 2007).

As causas elencadas ficaram restritas a problemas mais imediatos, como aqueles relacionados com a estruturação do curso e dimensões pedagógicas. Não vieram à tona aspectos mais profundos vinculados à necessidade de trabalhar e cuidar da família, como detectados em outros trabalhos. É possível dizer, entretanto, que, por um lado, elas demonstraram, naquele momento, o pouco conhecimento dos professores sobre os sujeitos da EJA, principalmente a lógica de suas vidas, e a dificuldade de encontrá-los e trazê-los à instituição, apesar do cuidado tido com essa questão na construção do Projeto Político-Pedagógico e das indicações realizadas por estudiosos da área. Dessa forma é que são compreendidas as causas da evasão relativas à falta de divulgação do curso, ao processo seletivo via sorteio, ao horário do curso, à dificuldade de leitura e escrita, e ao material didático. Por outro lado, as causas vinculadas à falta de sala destinada ao curso – que implica a sua materialização em um espaço institucional –, ao tipo de qualificação oferecida e à dificuldade de efetivação do currículo integrado indicaram os limites das condições e práticas institucionais em relação às necessidades oriundas dessa modalidade de educação.

A Coordenação do Programa, diante da demanda apresentada, realizou as seguintes ações: a) reuniões ordinárias com os professores e presença de alunos, não somente para discutir e deliberar sobre as questões pertinentes ao curso, mas também para fazer estudos sobre a EJA; b) aparelhamento de um local de referência para os alunos e para a instalação da Coordenação; c) mudança do horário do curso que era das 16h30min às 20h30min para o horário das 18h15min às 22h15min e no processo seletivo, que passou a ser feito por meio de sorteio, palestra e entrevista.

Sobre a primeira ação, segundo um gestor (Gestor 7), foi possível verificar que esta promoveu a constituição de uma práxis coletiva em relação ao curso, a ampliação da formação docente acerca da EJA e a aproximação de professores e alunos, fazendo com que estes últimos passassem a reconhecer a qualidade e a seriedade do curso ofertado. A segunda resultou na cessão, pela instituição, de uma sala referência para os alunos e coordenação do Programa – outra iniciativa que partiu dos professores e dos alunos e não da instituição –, que se constituiu em indutora da agregação dos estudantes do curso, pois, como diz o Gestor, estes passaram a ter um endereço. A terceira resultou

na mudança do horário para favorecer a chegada dos alunos que trabalhavam e o processo seletivo, que é alvo de análise em separado.

Em 2010, quando foi aplicado questionário junto aos alunos dos cursos Técnicos Integrados em Serviços de Alimentação e Cozinha, ocasião em que se lhes perguntou acerca das facilidades encontradas no curso, a maioria destacou o fato de os professores serem qualificados e comprometidos com o Projeto Político-Pedagógico do curso (28,5%). Depois destacaram: boa infraestrutura do curso e da instituição e o acesso a elas (21%), assistência aos alunos (14,2%), aulas produtivas (7,5%), bom laboratório gastronômico (7,5%), facilidade com os conteúdos (5,8%), o reconhecimento social da instituição (3,3%), outros (11,7%). Em relação às dificuldades encontradas no curso, a de voltar a estudar teve a maior incidência de resposta (17,5%). Outros destaques foram: nenhuma dificuldade até o momento (16,4%); problemas pontuais com o laboratório gastronômico (7,6%); trocas sucessivas de professores e salas (6,5%); horário do início das aulas (6,5%); falta de disponibilidade do laboratório gastronômico (6,5%); falta de tempo para o estudo (4,3%); dificuldade de aprendizagem (3,2%); preconceito na instituição com os alunos do PROEJA (3,2%); dificuldades nas matérias de química, português, matemática e informática (3,2%); distância de casa (2,1%); falta de opção de horário para o curso (2,1%); distância dos bebedouros e banheiro (2,1%); diferença de idade entre as turmas (2,1%); não respondeu (2,1%), outros (15,3%). Esses dados revelam que as iniciativas tomadas desde o início em relação à melhoria do curso foram, em sua grande medida, acertadas e indicaram alguns caminhos que podem ser percorridos para aproximar a formação ministrada nos cursos do PROEJA com a especificidade do campo da EJA e obter bons resultados.

Ainda como ações implementadas, iniciaram-se a participação e a realização de pesquisa junto às primeiras turmas do PROEJA. Gravações e análises dos dados obtidos nas aulas de química, realizadas por alunos do Curso de Química da UFG vinculados ao Nupec/UFG (um mestrando e uma aluna da graduação), geraram um artigo que serviu para a elaboração das aulas do Curso Técnico em Serviços de Alimentação. Pesquisa realizada por duas alunas do Curso de Tecnologia em Hotelaria, dentro do Programa de Iniciação Científica do Centro Federal de Tecnológica de Goiás (Pibic/Cefet-GO), buscou estabelecer o perfil dos alunos da primeira turma do PROEJA, na unidade de Goiânia. Participação no projeto O Ensino de Ciências para a Conservação de Recursos Naturais e o Ambiente, construído pelo Nupec/UFG e Engenharia Civil (UFG), que foi financiado pela Financiadora de Estudos e Projetos do Ministério da Ciência e

Tecnologia (Finep), levou à construção de um biodigestor e de um biodecompositor doméstico feito pelos alunos do quarto período. Trata-se de resultado de uma ação interdisciplinar que procurou tirar as disciplinas do isolamento e trabalhar com os eixos temáticos propostos pelo projeto do curso. Por fim, uma aluna desenvolveu o Projeto Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Educação de Jovens e Adultos no Cefet-GO, construindo-se espaço virtual interativo de aprendizagem e socialização de experiências, conhecimentos e informações, pelo Programa de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Informação (Pibiti/CNPq).

Destacam-se ainda a participação dos alunos do PROEJA nos encontros temáticos promovidos pelo Fórum Goiano de EJA e nas reuniões ordinárias dos segmentos do Fórum, bem como a construção do Projeto Incrementar o Programa de Educação de Jovens e Adultos, após a visita da Setec na Unidade de Goiânia. Por ele, houve um aporte financeiro de R\$ 250.000,00 da Setec que viabilizou o auxílio transporte de R\$ 79,20 para cada aluno do PROEJA durante o ano de 2008, a oferta de seis bolsas no valor de R\$ 300,00, durante o ano de 2008, para desenvolver as atividades relacionadas com o biodigestor e o biodecompositor e a construção de horta de ervas finas, a aquisição de 22 computadores com mesas e cadeiras, armários, livros, materiais para o laboratório de química e gastronômico, impressora a *laser*, *scanner*, filmadora digital e máquina fotográfica digital (Castro; Vitorette, 2008).

Segundo um gestor (Gestor 7), a aproximação com o Fórum Goiano de EJA foi muito importante. Conseguiu-se apoio externo – já que internamente havia (há) dificuldade em assumir o PROEJA –, com o objetivo de consolidar o Programa e amadurecer as discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos, principalmente num momento em que ainda havia muitas dificuldades de implantação do curso. Nesse sentido, tanto professores quanto alunos passaram a participar das reuniões ordinárias do Fórum e das diversas ações empreendidas por ele, como os encontros estaduais, nacionais, os encontros preparatórios à VI Confinteia (Conferência Internacional de Educação de Adultos).¹¹¹ Como refere um gestor,

[a] gente amadureceu muito, porque o Fórum tem uma ação política muito importante, e assim, ao mesmo tempo que a gente não conseguia dentro da Instituição as questões que iriam fortalecer a

¹¹¹ Realizada desde 1949, a cada doze anos, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a CONFINTEA tem como objetivo debater e avaliar as políticas incrementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e construir as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo (Brasil/MEC/SECAD, 2009).

educação de jovens e adultos, a gente pressionava pelo Fórum. (Gestor 7).

Em diversos momentos desenvolveram-se atividades com o Fórum de EJA – como se verá mais adiante –, no interior da instituição, para dar visibilidade ao Programa e fomentar debates sobre a pertinência/importância da oferta dessa modalidade de educação na instituição. Essas ações corroboram a ideia de que a educação é alvo de disputa entre as classes sociais e que a sua democratização no Brasil – tanto em termos quantitativos quanto qualitativos – tem sido uma demanda fortemente das classes trabalhadoras, como salientado por Romanelli (2009), e, quando necessário, instrumentalizada pelas classes dominantes, como ressalta Fernandes (1989). Essa última questão será levantada quando se verificará que as concepções e objetivos do PROEJA, dependendo da atuação das forças políticas, podem ser consolidadas na perspectiva do aprofundamento da democratização da educação, dos direitos sociais e quiçá na viabilização de uma educação emancipatória ou como resposta funcional e instrumentalizada às novas demandas das cadeias produtivas. Portanto, como ressalta Kuenzer (2010), não é mais possível estabelecer uma crença mecânica de que as contradições resolverão as questões de interesse dos trabalhadores. Estas serão conquistadas por meio da atuação política e participação dos trabalhadores na definição das políticas públicas, sejam elas de governo ou de Estado.

Em 2008, a Coordenação do PROEJA no IFG transforma-se em Coordenação do PROEJA e Ações Inclusivas que, com o processo de expansão, passou a assumir a responsabilidade de coordenação a implantação do PROEJA nos novos *campi* e também de acompanhar a criação dos cursos de licenciatura (Gestores 3 e 7). Nessa condição, foi possível que

[nos] nossos cursos de licenciatura, eles passaram a ser pensados também de forma a integrar as questões relacionadas à educação de jovens e adultos, e aí as nossas licenciaturas incluíram na sua matriz curricular, no seu projeto pedagógico, disciplinas voltadas ao estudo das questões ligadas ao público de jovens e adultos. (Gestor 3).¹¹²

¹¹² Sobre as licenciaturas ofertadas pelos Institutos Federais, a opinião do grupo envolvido com a consolidação do PROEJA na instituição – do qual a autora desta tese faz parte – é de que elas contribuem para o fortalecimento, assim como a retomada dos cursos técnicos integrados, bem como para a construção de um campo epistemológico assentado nas humanidades, que poderá interferir na ampliação do conceito de técnica e tecnologia, ainda bastante refém dos pressupostos funcionalistas tecnicistas. A persistência destes, segundo avaliação deste grupo, dificulta a diluição de uma visão formativa restrita, instrumental e mecânica da educação profissional e tecnológica no Brasil.

Em 2008 (de julho a dezembro) os alunos do PROEJA começaram a receber uma assistência estudantil, disponibilizado pela Setec/MEC, no valor de R\$ 100,00, repassado em termos de auxílio alimentação. O objetivo desse auxílio era apoiar a permanência dos alunos no curso, uma vez que a baixa renda dos educandos é um dos principais motivos da sua evasão (Cefet-GO, 2008). De acordo com o Regulamento da Assistência Estudantil do PROEJA do Cefet-GO, para receber o auxílio o aluno deveria estar regularmente matriculado nos cursos vinculados ao PROEJA e, por meio da análise do perfil socioeconômico do educando, os alunos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios, como seguem: maior idade, responsável por filho em idade escolar, maior carga horária de trabalho e maior distância escola-trabalho-residência e itinerário. As condições para a permanência do aluno no Programa de Auxílio Financeiro Estudantil eram:

I- Frequência igual ou superior a 75% do total da carga horária de cada disciplina, acompanhada sistematicamente pela Coordenação do Curso; II- Não ser reprovado por falta ou baixo rendimento acadêmico em mais de uma disciplina durante o período de concessão do auxílio financeiro de assistência estudantil e III- Não sofrer aplicação das seguintes sanções disciplinares: suspensão das atividades escolares e cancelamento de matrícula, definidas de acordo com as normas disciplinares do corpo discente do CEFET-GO. (Cefet-GO, 2008a, p. 2).

O Auxílio Financeiro Estudantil continua até hoje, e, segundo um gestor (Gestor 7), alguns alunos ainda não recebem porque estão com problemas com o CPF. Uma questão importante foi a negociação com os bancos e que foi conseguida: “nós também tentamos negociar com os bancos pra não cobrar uma taxa maior do que a do correntista [...], pra esses alunos não saírem tão prejudicados. Pra esses R\$ 100,00 saírem o mais próximo possível de R\$ 100,00” (Gestor 7).

Sobre a importância do Auxílio Financeiro Estudantil, o mesmo gestor antes referido disse que “isto melhorou muito, assim os alunos permaneceram na Instituição. A gente sabe de casos, por exemplo, que [com] esses R\$ 100,00 as pessoas compravam arroz e feijão pra 4 filhos” (Gestor 7).

Na opinião de outro gestor,

[hoje] fica bastante claro para a gente que é preciso uma política nacional de assistência ao estudante, não basta a assistência que a gente tem. Ela é interessante, ela é necessária, mas é ainda muito

precária a forma como ela é estruturada, como ela é passada para as Instituições [...]. Outra questão que a gente sente que todos os sistemas, todas as redes de ensino que trabalham com o PROEJA precisam ter esta assistência. O trabalhador não tem como dedicar parte do tempo dele se ele não tiver uma renda que garanta minimamente a permanência dele na escola. Então ele precisa poder abrir... Se dar ao luxo de abrir mão de algumas horas de trabalho e poder estudar e isso passa necessariamente por uma discussão nacional sobre a educação de jovens e adultos, sobre a permanência do trabalhador na escola, sobre as formas de financiamento que possa realmente ajudá-lo, a permanecer. (Gestor 1).

O auxílio financeiro é considerado por gestores, professores e alunos – como indicado anteriormente – uma ação importante para a melhoria das condições de estudo dos sujeitos da EJA, uma vez que ajuda na sua liberalização, mesmo que parcial, do trabalho, seja ele dentro ou fora de casa. Contudo, considera-se que essa iniciativa deve abrir uma discussão sobre a necessária articulação entre formação, emprego e renda como forma de resolver, de maneira mais substantiva, o abandono ou interrupção dos estudos, pelo fato de estes sujeitos terem de se dedicar mais ao trabalho do que à escola. Esta precisa ser entendida, portanto, como uma iniciativa pontual e complementar e não substituta do desenvolvimento das políticas que levem à efetivação dos direitos à educação e trabalho, como coloca Frigotto (2007). Se assim não for, o auxílio financeiro contribuirá mais para afirmar o lugar já destinado a estes sujeitos na sociedade do que como instrumento de passagem para uma situação qualitativamente diferenciada, inclusive transformando a Educação de Jovens e Adultos em educação continuada ao longo da vida.

Em 2010, o Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação transformou-se em Curso Técnico em Cozinha para adequá-lo ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de nível médio (Gestores 3, 7 e 11). Na verdade, segundo um gestor (Gestor 7), o Curso em Serviços de Alimentação sombreava duas áreas do catálogo, a de restaurante e bar e a de cozinha. Entretanto, tendo em vista o quadro de professores disponíveis, a demanda do mercado, o laboratório gastronômico e a possibilidade de esta formação proporcionar uma ação mais autônoma para o profissional, “que poderia trabalhar por conta própria”, a Coordenação de Turismo e Hospitalidade optou pelo Curso Técnico Integrado em Cozinha (Gestor 11).

Assim, o curso tem como objetivo

[formar] profissionais que atuem em diferentes etapas do processo de produção de alimentos: seleção, armazenamento, higienização, porcionamento, preparo, finalização de pratos e elaboração de cardápios. O Técnico em Cozinha opera e mantém equipamentos e maquinários de cozinha e armazena diferentes gêneros alimentícios, controlando seus estoques, consumos e custos. (IFG, 2009).

Foi mantida a mesma estrutura pedagógica do Curso Técnico em Serviços de Alimentação, inclusive a indicação de trabalhar com os eixos temáticos como previsto no projeto. A princípio o curso foi pensado para ocorrer em três anos, mas em função de este tempo não contemplar a carga horária mínima para o curso, a sua matriz está sendo reformulada. Se isto não ocorresse, o início das aulas dos alunos seria às 18h15min ou seriam colocadas aulas aos sábados. Por causa do horário de trabalho, essa opção se tornou inviável, pois os alunos não conseguiriam chegar a tempo, tampouco assistir aulas aos sábados. Assim, para que o início das aulas fique às 19 horas e não se estenda aos sábados, a matriz curricular está sendo ampliada para mais um semestre. Nesse sentido, o curso deixa de ter a duração de três anos e passa a ter três anos e meio (Anexo F). A extensão do curso vem ao encontro, assim, da luta pela permanência por mais tempo desses estudantes nos cursos de formação, como forma de garantir, de um lado, a sua qualidade e amplitude, e de outro, desconstruir a concepção e a prática de formatação de cursos aligeirados em função da origem de classe deste público. Nesse caso, fica mantida a estrutura dual da educação brasileira, ou seja, uma escola “pobre” para os trabalhadores e uma escola “rica” para a burguesia. Assim, sobre a duração mínima dos cursos, ficou estabelecido que:

I- para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ficar a critério dos sistemas de ensino; II- para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas; III- para os três anos do Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas. (CNE/CEB, 2010).

Ainda, o Parecer nº. 23/2008 da Câmara de Educação Básica reafirma

[a] necessidade de, no desenvolvimento dos Cursos de EJA, desconstruir a ruptura do dualismo estrutural entre a formação profissional e a formação geral – característica que definiu, historicamente, uma formação voltada para a demanda do mercado e do capital –, objetivando a ampliação das oportunidades educacionais, bem como a melhoria da qualidade de ensino, tanto no ensino médio como na modalidade de educação de jovens e adultos, tal como

estabeleceu a Conferência Nacional de Educação Básica. (CNE/CEB, 2008, p. 20).

Sobre a perspectiva desse novo curso há ainda algumas indagações, como se observa:

Qual vai ser o impacto pela demanda, pela procura do curso, a gente ainda não pode avaliar. Mas com certeza o Curso Técnico em Cozinha, pela própria designação da sua habilitação, [...] é mais restrito do que o Técnico em Serviços de Alimentação. E a tendência dele é focar mais ainda o seu público [...] no feminino em relação ao público masculino. Uma outra possibilidade que não está no catálogo e que pode vir a estar, uma vez que este catálogo é revisto pelo menos a cada dois anos [...] seria a evolução de um curso na área de alimentos que pudesse se constituir, por exemplo, como um curso de Gastronomia. (Gestor 3).

De acordo com gestores que acompanharam mais de perto a implantação do curso é possível afirmar que os maiores entraves para a sua efetivação, no seu início, foram as resistências em relação a esta modalidade de educação, a falta de professores, espaço físico, laboratório e material (Gestores 3, 7, 10 e 11). Entretanto, consideram que hoje, em função da contratação de professores específicos para o curso, da constante retomada da discussão do PROEJA na Instituição, da alternância de professores de diversas coordenações no curso, como forma de ampliar o leque de possibilidades educativas e para que o corpo docente vá desmistificando a visão sobre a EJA, o curso tem deixado de ser o “patinho feio dentro da Instituição [...] e sendo reconhecido pela Instituição, seja pelo trabalho que os alunos desenvolvem, seja vendo a importância desse programa dentro da Instituição (Gestor 11). Nessa mesma direção, ressaltam dois gestores:

Nós tivemos entraves com a gestão, com o espaço físico, a contratação de professores, de material... Mas em grande parte nós fomos conseguindo... O curso foi melhorando. Eu acho que o Departamento I ganhou bastante com a entrada do Curso de Serviço de Alimentação porque o laboratório de Eventos e de Cozinha, por exemplo, [é] de primeiro mundo e houve a contratação de professores. (Gestor 7).

Pelo que eu tenho observado, [...] as turmas que estão em funcionamento [...] tiveram uma dificuldade de se encontrar, uma dificuldade de se localizar e se organizar dentro do espaço escolar e [...] elas estão tomando um bom rumo. Me parece que as turmas estão se consolidando, mas [estão] restritas a uma coordenação, uma área só do Instituto. (Gestor 1).

Sobre esta última questão, um gestor sinaliza que “houve uma melhoria nos cursos que existem, mas não houve uma abertura de novas turmas” (Gestor 11). Há um reconhecimento da importância e da qualidade do curso vinculado ao PROEJA no IFG – Campus Goiânia, mas também um lamento por haver apenas um, como ressaltam um estudante e um professor do curso Técnico Integrado em Cozinha que participaram do Diálogos PROEJA:

Eu estou vindo hoje pela primeira vez participar. Sou aluna do PROEJA, faço o terceiro período. Hoje estou vendo que isto daqui é uma verdadeira integração. Fiquei maravilhada de ver a participação tanto dos alunos quanto dos professores e de outras cidades. Achei muito bacana. Só [estou] lamentando o fato do IFG ter simplesmente esse curso, o Técnico em Alimentação, e agora em Cozinha. Podia ter vários outros para oferecer, outras modalidades para todos. (DA2).

A demanda é muito grande. Uma das ponderações que as pessoas fazem aqui é, por exemplo, a gente tem visto mesmo, é que o mercado da construção civil está em alta. Portanto tem uma demanda para a qualificação dos trabalhadores na construção civil. Mas não só, tem mecânica, meio ambiente [...] todos os cursos do IFG têm condições para oferecer esta modalidade [...]. É preciso tomar algumas atitudes para que isto se dê e precisa ter intervenções políticas internas, dentro do IFG, para garantir isto. (Professor 2).

Percebe-se que a instituição não nega o acesso desses estudantes no seu interior e procura atender de maneira satisfatória as suas necessidades. Contudo, como ressaltado por Ventura (2008), é na compreensão do caráter do acesso e das ofertas, nas diferentes formas que eles assumem, que se revela o espaço destinado a esses estudantes na instituição e na sociedade. No caso do IFG, Campus Goiânia, a assunção do Programa não ocorre maneira orgânica, como parte da política institucional – como já destacado –, o que indica um interesse restrito pelo seu desenvolvimento, tomado mais como exceção do que como parte constitutiva do seu projeto.

Outra questão que muitos entrevistados destacaram é que os alunos têm uma participação bastante ativa no interior da Instituição. Nesse sentido, seguem os seguintes depoimentos:

Eu lembro algumas reuniões de cobrança mesmo dos alunos, porque estas pessoas, elas, fora do ambiente escolar, a vida tirou muita coisa delas. A própria sociedade tirou delas, então elas têm um nível de

reivindicação ou uma capacidade de reivindicar maior do que, digamos aí, aquele aluno que vem dentro do período de escolaridade normal. [...] É uma reivindicação, assim, que tem uma base sólida, eles sabem aquilo que eles estão querendo. O que eles estão pedindo é: “nós precisamos de visita técnica, nós precisamos de mais aula prática, e até mesmo a questão financeira das bolsas [...]. (Gestor 10).

É menos oportunizado para eles a participação, mas quando é dada a oportunidade pra eles, eles participam mesmo, pra valer. Reivindicando, se colocando, resolvendo questões entre eles. Eles fazem muito trabalho assim, de um perceber que o outro está com problema, vir procurar a gente pra falar o problema que o outro está enfrentando. Há posicionamentos diante do professor, tem tido embates, mas tem tido diálogos bastante interessantes. (Gestor 9).

Arroyo (2006) ressalta o protagonismo desses sujeitos nos movimentos sociais, nas lutas por seus direitos e outra sociedade. Entretanto, um professor fez uma ressalva sobre essa participação reivindicante dos alunos do PROEJA e da forma como ela se estabelece. Segundo ele,

[é] só quando o aluno da EJA vem que se torna um demandante. Engraçado que o fato de você incluir parece que já é um muro na desigualdade, o cara começa a se ver, se achar como igual, como reivindicante, como cidadão, e aí essa construção necessária para a pessoa atuar no mundo letrado. (Professor 1).

Essa consideração remete para a importância de ações contra-hegemônicas no interior da instituição por meio da indução das contradições e da prática organizada dos grupos envolvidos com elas. Assim, desencadear processos que promovam a vivência dos direitos sociais toma significativa importância. No caso daquelas relativas à educação, não somente como possibilidade de acessar os conhecimentos sistematizados, mas também como educação política. Observa-se, pois, que a inclusão é positividade quando se transforma em movimento que faz com que os sujeitos da EJA avancem para um estado reivindicante e propositivo. É nessa situação que o direito deixa de ser dos outros e passa a ser deles, deixa de ser retórica e passa a ser história. Daí também a importância de se ampliar o fazer democrático na Instituição, pois é nessa condição que se viabiliza a vivência desses direitos.

Nesses termos, observa-se que se por um lado os alunos passam a demandar, a reivindicar, por outro, a Instituição ainda não conseguiu ampliar, segundo entrevistas, o processo democrático. Assim,

a gestão democrática ainda está por se fazer na Instituição. E isto prejudica a questão do PROEJA, porque onde a gente poderia estar colocando essa discussão, também aí não acontece, vai ficando limitado discutir. [...] Há um preconceito interessante, porque ele é velado. E aí falta realmente usar as instâncias democráticas funcionais, da gestão democrática para isso aflorar inclusive, aparecer, deixar de ficar ali de forma velada e aparecer. (Gestor 4).

Eu penso que se não tiver gestão democrática não tem como manter o PROEJA dentro da Instituição. É necessária porque é exatamente isto que a gente quer vivenciar [...] dentro da Instituição, uma vez que essa Instituição que a gente vive, ela tem um discurso, ela tem uma retórica de que é democrática, mas de fato ela não é. (Gestor 7).

Eu penso que ainda um tratamento diferenciador [...] o princípio da gestão democrática ainda está nos devendo algo ao PROEJA. Nós não somos convidados a sentar na mesa da mesma forma, nós somos representados por quem não nos conhece. Então eu acho assim: nesse caso precisava ter uma representação diferenciada [...]. Porque é um movimento diferenciado [...] e que é necessário dar voz e ouvidos pra esse grupo, pra que ele possa gradativamente ocupar o seu espaço de igual. (Gestor 9).

A questão da gestão democrática – princípio constitucional que deve balizar a gestão na educação pública – no IFG – Campus Goiânia é problematizada com a entrada do PROEJA. Isso porque, apesar da existência de processos como a eleição para diversos cargos e a presença de conselhos consultivos e deliberativos a instituição, ainda não se democratizou no sentido de se abrir organicamente para a assunção de demandas diferenciadas, mesmo quando estas dizem respeito à efetivação de um direito constitucional por uma instituição pública. Esse aspecto revela duas condições. Uma é a persistência de atitudes patrimonialistas no interior da instituição que, ao submeter a coisa pública à dominação pessoal, impede a concretização do jogo democrático, pois inibe a participação de setores não vinculados ao fazer clientelístico e à condução da *res pública* a partir da lógica corporativista. Sobre essa relação ressalta Mendonça (2001, p. 100):

Se no Estado brasileiro em geral a presença dos valores patrimoniais é marcante, no campo educacional, em particular, essa presença se dá também pela característica acentuadamente doméstica das relações sociais que se travam no ambiente escolar. Também na escola, um jogo de forças burocráticas e patrimoniais revela-se em permanente tensão.

Outra condição é a insuficiência, para o atendimento de determinadas demandas, da democracia representativa de natureza liberal, pois acaba, dependendo das regras estabelecidas para a sua condução, reafirmando interesses consolidados e dificultando a materialização dos direitos sociais. Nesse sentido, a democracia instituída no IFG – Campus Goiânia fica “devendo algo ao PROEJA”, como chama a atenção um dos gestores.

3.2 Uma nova forma de acesso: o PROEJA no IFG – Campus Goiânia

Ao construir o projeto político-pedagógico do curso, diante das especificidades do público da EJA, como destacado por Paiva (2004) e Arroyo (2005), optou-se por uma forma de entrada que enfatizasse a disposição dos estudantes em realizar o curso. Nesse sentido, o processo seletivo de 2006/2 e 2007/1 foi feito por meio de sorteio e inscrição gratuita, diferente da tradicional entrada por meio da realização de provas sobre os conteúdos das diversas áreas. Assim, explica um gestor:

O sentido é de democratização do acesso na Instituição, porque, [tendo em vista] o processo seletivo realizado, dificilmente uma pessoa que está muitos anos sem estudar tem a chance de entrar no [...]. Então é uma forma de dar oportunidade para quem ficou sem estudar e ter este direito atendido. (Gestor 7).

Essa forma de acesso é reconhecida, por aluno, como instrumento de aproximação da instituição com a realidade vivida por eles. Assim, ressalta que é “um processo seletivo que exclui, porque não há vagas para todos, mas que também não exclui, pois ainda não tem outra forma, é ainda o melhor para nós” (DA3). Entretanto, estes dois processos tiveram problemas e, em reunião da Coordenação do Programa com os professores para avaliá-los, detectou-se que apenas o sorteio não foi suficiente para que o candidato efetivasse a matrícula. Concluiu-se, então, que era necessário chegar mais próximo do público da EJA e, por isso, mudou-se o processo seletivo: acrescentaram-se uma palestra sobre o curso para os que haviam sido sorteados, com o objetivo de esclarecer sobre que tipo de profissional ele formava, e uma entrevista, para verificar as reais demandas e interesses dos candidatos. Como afirma uma gestora:

A gente só começou com o sorteio e muitas pessoas tiveram o direito à vaga e não compareceram. A gente foi amadurecendo isto e vendo que era necessário você também explicar que curso era esse, porque

tinha gente que aparecia e não sabia que curso era este e descobria que não era bem isto que queriam e aí a gente começou a fazer sorteio, palestra e entrevista. (Gestora 7).

Outro problema que persistia dizia respeito à pouca divulgação e à consequente baixa procura pelo curso, como foi detectado no terceiro processo seletivo, já realizado com as três etapas. Assim sendo, foi feita uma chamada pública para completar as vagas que ainda estavam em aberto, num total de 5. As estratégias utilizadas foram o pedido de divulgação junto ao Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos, que agrega vários segmentos, e a distribuição de materiais de divulgação em diversos locais da cidade, tais como escolas, igrejas, sindicatos e nas reuniões do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Goiás (Nupec/UFG). O resultado do esforço foi que, “para as 5 vagas, houve a inscrição de 120 candidatos. No processo seletivo de janeiro de 2008, foram 270 candidatos inscritos para 30 vagas, ou seja, 9 candidatos por vaga” (Castro; Vitorette, 2008, p. 11).

Assim, em 2008, os critérios de inscrição do curso continuavam os mesmos, ou seja, o curso destinava-se às pessoas com idade mínima de 17 anos, que não tinham concluído o ensino médio e que, no ato da matrícula, comprovassem, por meio de documento legal, a idade e a conclusão do curso. De 2007/02 a 2008, o sorteio seria feito caso houvesse mais de 120 inscritos (CEFET-GO/Centro de Seleção, 2008). Isso porque

outra dificuldade foi pegar o público que não tinha o ensino médio, que fosse o público de jovem e adulto, porque o Documento Base fala que nós temos mais de 65 milhões de pessoas que não têm o ensino médio e a gente queria atender esse público. (Gestor 7).

Em 2009, o sorteio passou a ser feito se o número de inscritos fosse superior a 240 e estabelecem-se um roteiro de entrevista e uma tabela de pontuação para este processo. Instituiu-se, ainda, uma declaração, no ato da inscrição, que o candidato deveria preencher afirmando que não possuía o ensino médio e reformulou-se a ficha contendo os aspectos socioeconômicos e culturais dos candidatos (IFG/Coordenação do PROEJA e Ações Inclusivas, 2009). A tentativa era cercar o máximo possível a entrada de alunos com o ensino médio completo, uma vez que

[...] apareceram pessoas que já tinham o ensino médio e a gente começou a pensar nas fichas, de tentar ir cercando isso. Porque é

muito difícil você, sem olhar os documentos da pessoa, porque ainda é um processo seletivo, [uma vez] que eu posso pegar os documentos depois que ele for fazer a matrícula. Então a gente pensou em uma ficha [em] que ele pudesse assumir que ele tinha o fundamental e que ele não tinha o ensino médio. (Gestor 7).

Já em 2010, a idade mínima para se inscrever no processo seletivo do curso passou a ser 18 anos. Houve mudança também na ordem do processo seletivo, ou seja, a palestra passou a ser feita em primeiro lugar, e é eliminatória, seguida do sorteio, se nela comparecerem mais de 90 candidatos, e depois a entrevista. Outras mudanças foram: o processo seletivo passou a ser realizado em um único dia e exigiu-se uma declaração do candidato afirmando que possuía o certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental (IFG/Centro de Seleção, 2010). Sobre a idade mínima destaca a entrevistada:

Nós começamos com a idade mínima de 17 anos e aí com a discussão desta questão dentro do Fórum Goiano de EJA nós fomos amadurecendo esta questão, porque tem tido a juvenilização da EJA, ou seja, não há uma assunção dos jovens na rede regular e estes jovens têm ido para a EJA. Então, com a discussão dos documentos no Fórum, nós também fomos amadurecendo e mudamos a idade para 18 anos. (Gestora 7).

A questão do estabelecimento da idade mínima para a entrada na educação de jovens e adultos é um problema que não se circunscreve apenas no âmbito dessa modalidade, mas envolve também uma discussão sobre a necessidade de universalização da educação básica de qualidade e sobre os impactos dessa não efetivação. É sob este contexto que se promove um processo de interrupção de estudos de adolescentes entre 15 e 17 anos. E estes acabam migrando, em muitos sistemas de ensino, para a EJA,¹¹³ contudo, “não como forma de melhor atender às demandas pedagógicas dos estudantes maiores de 14 anos, mas como forma de reduzir os confrontos e dificuldades que encontram no trato com esse grupo social” (CNE/CEB, 2008, p. 22). Por essa e outras justificativas é que o Parecer 23/2008 indicava na época que a idade mínima para a entrada na EJA fosse de 18 anos, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Indicava-se a necessidade de se instituir um período de transição para a adequação dos sistemas de ensino a esta nova realidade, “no

¹¹³ Este fenômeno tem sido denominado “juvenilização” ou “adolescer” da EJA (CNE/CEB, 2008, p. 23).

sentido de estabelecerem política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos nas escolas de ensino seqüencial regular, consignada nos projetos político-pedagógicos” (CNE/CEB, 2008, p. 23).

Contudo, o Parecer CNE/CEB nº. 6/2010 fez o reexame do Parecer CNE/CEB nº. 23/2008 e, concluiu, dentre outros, que a compatibilização da idade para a entrada nos cursos da EJA com as concepções do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) poderia proporcionar o desamparo de jovens entre 15 anos e 17 anos. Não houve consenso, nas audiências públicas, sobre a mudança de idade para cima, nos cursos da EJA. E, ainda, levando em consideração os argumentos do MEC, em relação ao que diz a LDB – que não fixou a idade de entrada para os cursos da EJA –, a sua posição favorável à expansão do direito à educação e o destaque de que esta questão deve ser matéria de prerrogativa congressional, definiu-se que a idade mínima para a entrada na EJA do ensino fundamental é de 15 anos completos e do ensino médio 18 anos completos (CNE/CEB, 2010a). Este foi regulamentado pela Resolução nº. 3 de 15 de junho de 2010.

Nos três documentos antes citados, ou seja, os dois pareceres e a resolução, coloca-se a necessidade de que haja política própria para o atendimento desses estudantes, garantindo a utilização de mecanismos específicos para eles, considerando suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, as culturas juvenis e o mundo do trabalho. De acordo com um gestor (Gestor 13), o processo seletivo para os cursos técnicos na modalidade PROEJA dos *campi* de Goiânia, Inhumas, Jataí e Uruaçu é realizado por meio de Edital. Já o processo dos *campi* de Anápolis, Formosa e Luziânia é realizado por meio de Chamada Pública. No primeiro, o processo é feito de uma vez só e, no segundo, o prazo é maior para as inscrições, sendo realizadas até completarem as turmas em andamento e também as que serão abertas. Este último foi instituído em função da dificuldade, em tais localidades, de encontrar o público-alvo. Ainda segundo esse mesmo gestor,

[o] maior problema do processo seletivo para o PROEJA [...] é que as pessoas que estão fora da escola, sem concluir seus estudos há bastante tempo, não possuem mais comprovante de escolaridade do Ensino Fundamental ou não lembram se de fato realizaram estes estudos. Estes candidatos acabam sendo excluídos do processo seletivo. (Gestor 7).

Entretanto, ela ressalta ações que estão minimizando a exclusão no momento do acesso:

As discussões e reflexões no Diálogo PROEJA, realizado no Campus Goiânia em 2010, foram enriquecedores, pois foi mencionado que as escolas do ensino fundamental do município e do estado podem certificar estes candidatos. Assim, a partir dos próximos processos seletivos, quando algum candidato selecionado não puder comprovar a sua documentação não será excluído da seleção, será encaminhado a essas escolas e reclassificado. Uma outra mudança importante do último processo seletivo é a exigência da documentação apenas no ato de matrícula. Pois, quando os candidatos precisavam vir ao Centro de Seleção para entregar a declaração de que tinham o ensino fundamental e que não possuíam ou não concluíram o ensino médio, muitos ou desistiam de vir ou não percebiam que tinham que fazer a inscrição via *on-line* e ainda trazer a documentação. Esses candidatos ficavam excluídos do processo seletivo. (Gestor 13).

Além dessas mudanças indica ainda que o Centro de Seleção disponibilizará, em cada Campus, a internet, para aqueles candidatos que não possuem ou não sabem acioná-la consigam fazer a inscrição onde desejam estudar (Gestor 13). Por fim, coloca-se que, de 2006/2 a 2009/2, a procura pelo Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação apresentou os seguintes números: 28 inscritos em 2006/2, 126 inscritos em 2007/1, 170 inscritos em 2007/2, 270 inscritos em 2008/1, 266 inscritos em 2008/2, 447 inscritos em 2009/1 e 255 inscritos em e 2009/2. Destes, 68% eram do sexo feminino e 31% do sexo masculino. Em 2010 o curso foi reestruturado, passando a ser denominado Curso Técnico Integrado em Cozinha. Nesta nova formatação o número de candidatos foi: 49 inscritos em 2010/01 e 76 inscritos em 2010/02, sendo que aproximadamente 61% eram do sexo feminino e 38% do sexo masculino (IFG/Centro de Seleção, 2010).

Moll (2010, p. 135) compreende que um dos desafios colocados pelo PROEJA é o dimensionamento da forma de acesso às instituições como os IFETs. Destaca que, no caso destas,

é preciso modificar o consagrado vestibular [...], [pois] o retorno à escola não é uma tarefa simples para quem já deixou de ser estudante há muito tempo ou que saiu por ver expectativas exauridas e sonhos frustrados. É preciso trazer esses estudantes de volta à escola, facilitando as formas de acesso.

Observa-se que os processos e instrumentos criados para a obtenção de acessos mais compatíveis com o público da EJA demonstram que este campo não é apenas rico

em inovações pedagógicas, como diz Arroyo (2005), mas também administrativas e organizacionais. Ele induz ao desenvolvimento de práticas educativas mais próximas dos sujeitos reais, com as suas pretensões imediatas e potenciais, uma vez que a permanência deles nas instituições está vinculada significativamente a esta compreensão. Contudo, trata-se de questão que não é restrita à EJA. Ela pode ser estendida a outros grupos de estudantes, níveis e modalidades de educação; talvez esta prática colabore para que o espaço educativo não fique restrito à formação para se “passar” no vestibular e/ou entrar no mercado de trabalho. Talvez nesta condição ele deixe de ser menos instrumental e mais libertador e emancipatório.

3.3 Dificuldades de assunção do PROEJA: o pouco envolvimento nas atividades formativas e a não expansão de cursos no IFG – Campus Goiânia

Nos dois itens a seguir discutir-se-ão, a partir da análise das atividades formativas relacionadas ao Proeja e da não expansão de cursos do PROEJA no Campus Goiânia, os limites encontrados dentro da Instituição para a assunção efetiva do Programa.

3.3.1 As atividades formativas

Durante o processo de implantação dos cursos vinculados ao PROEJA no IFG a instituição promoveu, participando de editais lançados pela Setec, duas especializações, uma chamada pública para capacitação de servidores e a entrada em uma rede de pesquisa vinculada ao PROEJA. O primeiro curso de especialização se deu com a abertura de uma turma de especialização do Polo Cefet-MG na Instituição, Campus Goiânia, como relata um entrevistado:

O primeiro projeto que o MEC apontou foi através de cursos de especialização [...] Goiás não foi atendido no primeiro momento e aí a gente tomou conhecimento que o CEFET-MG estava ofertando especialização e estava lá com três turmas já em Belo Horizonte e apontou que iria ofertar uma turma aqui em Goiás. [...] Assim, nós iniciamos a especialização em outubro de 2006. (Gestor 4).

Essa primeira experiência, segundo o entrevistado, foi muito difícil. Isso porque não foi feito nenhum convênio entre as duas instituições e, além disso, o pessoal estava

muito preocupado com o recurso, com a pouca remuneração que ia ter e com o projeto do curso em si. Ressalta ainda que houve pouca procura por parte dos servidores do Cefet-GO e uma procura maior da rede estadual. Destaca que apenas uma professora do Cefet-GO terminou o curso e três servidores técnico-administrativos (Gestor 4).

Em 2006, o Cefet-GO entrou como equipe associada do subprojeto 1, intitulado “A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: as experiências do PROEJA em Goiás”, com a Universidade Federal de Goiás. Esse subprojeto fazia parte do projeto “O PROEJA: indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades”, que incluiu também a Universidade de Brasília e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com mais dois subprojetos e que foi aprovado pelo Edital PROEJA-Capes/Setec nº. 03/2006.

O objetivo do subprojeto 1 é como segue:

Investigar as experiências específicas de oferta da educação de jovens e adultos com qualificação profissional, implementadas pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), a partir do Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. (UFG/Cefet-GO, 2006).

O subprojeto 1, que começou a ser desenvolvido em 2007 e vai até 2011, vem produzindo uma série de resultados, dentre eles: elaboração de artigos, contribuição na formação dos professores e pesquisadores que atuam na EJA com qualificação profissional, realização de seminários voltados para a temática do projeto, publicação da experiência do PROEJA, formação de mestres e doutores no campo da EJA com qualificação profissional, realização de seminários interinstitucionais do Distrito Federal e Goiás e apoio a eventos relacionados com a temática (UFG/Cefet-GO, 2006).

A participação da instituição no projeto de pesquisa proporcionou a realização de atividades envolvendo a comunidade do Campus Goiânia, ajudando na capacitação de profissionais e na discussão e reflexão sobre o PROEJA. Assim, foi realizado em março de 2008, no Cefet-GO, o I Seminário de Pesquisa, intitulado “Desafios da integração entre a educação de jovens e adultos e educação profissional”, cujo objetivo foi “refletir e apontar diretrizes para a integração entre a educação de jovens e adultos e educação profissional” (UFG/Cefet-GO, 2008, p. 1). Dando continuidade às reflexões do I Seminário, realizou-se em março de 2009, na Faculdade de Educação da UFG, o II

Seminário de Pesquisa (UFG/Cefet-GO, 2009). Esses Seminários contaram com a participação de professores, alunos e gestores (e outros convidados) envolvidos com a implantação do PROEJA.

De 19 a 21 de novembro de 2008 foi realizado no Cefet-GO o encontro intitulado “Diálogos PROEJA”, financiado pela Setec e desenvolvido e coordenado pelo Cefet-GO e a equipe do Subprojeto 1 (UFG/Cefet-GO) da pesquisa PROEJA-Capes/Setec. Os objetivos foram

[...] promover reflexão conjunta sobre a produção teórico-prática das experiências relativas ao PROEJA no Estado de Goiás, promover discussão sobre formação integrada e a aprendizagem de jovens e adultos, realizar trocas de experiências de trabalhos e projetos desenvolvidos por alunos dos cursos PROEJA, apresentar e avaliar os projetos dos cursos das instituições participantes do encontro, promover diálogos pedagógicos sobre a práxis desenvolvida pelos professores dos cursos do PROEJA e avaliar a discussão realizada durante o encontro e indicar as possibilidades de superação das tensões e conflitos e indicar possibilidades, a partir das experiências apresentadas, de aprimoramento dos processos pedagógicos relativos à integração da Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. (Cefet-GO/UFG, 2008, p. 2).

O público do encontro foi constituído de gestores, professores, servidores técnico-administrativos e aluno do PROEJA da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Estado de Goiás. Participaram como convidados representantes da Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação, do Fórum Goiano de EJA do Estado de Goiás, da Universidade Católica de Goiás e da Universidade de Brasília, participantes da pesquisa PROEJA-Capes/Setec (Cefet-GO/UFG, 2008).

Nos dias 30 e 31 de agosto de 2010 foi realizado, pelo IFG/pesquisa PROEJA-Capes/Setec, o segundo “Diálogos PROEJA”, no IFG, Campus Goiânia, com o objetivo de

refletir sobre o PROEJA no IFG e sua importância na formação da Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos e criar um espaço de diálogo, reflexão e trocas de experiência sobre os cursos de PROEJA ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. (UFG/IFG/Pesquisa PROEJA-Capes/Setec, 2010, p. 1).

Participaram desse encontro alunos, professores e gestores dos *campi* do IFG e, como convidados, representantes da Secretaria Municipal da Educação, Secretaria Estadual de Educação e Fórum Goiano de EJA.

Por fim ressalta-se a publicação do livro *A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção*, pelo subprojeto 1 da pesquisa PROEJA-Capes/Setec. Esse livro traz artigos produzidos por professores e gestores vinculados ao PROEJA do IFG e IFGoiano sobre o processo de implantação do PROEJA em Goiás e as experiências em curso no PROEJA da Rede Federal em Goiás (Machado; Oliveira, 2010).

A parceria realizada com a Faculdade de Educação da UFG no desenvolvimento da pesquisa PROEJA-Capes/Setec desdobrou-se na elaboração e envio em 2007, pelo Cefet-GO, do projeto “Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos”. Esse projeto faz parte do Programa de Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.

Assim, o Cefet-GO passou a ser Polo da Especialização e ofertou – entre 2007 e 2008 – 105 vagas distribuídas em três turmas de especialização, sendo uma no Cefet-GO, Unidade de Jataí, outra na Faculdade de Educação da UFG e uma terceira no Cefet-GO, Unidade de Goiânia. O público-alvo foram professores da rede federal, estadual e municipais do Estado de Goiás que trabalhavam com a EJA integrada ou não à formação profissional, ou professores destas mesmas redes exercendo funções de coordenação e/ou acompanhamento técnico vinculados aos professores de EJA (Cefet-GO/UFG, 2007a). O objetivo geral da especialização era:

Formar profissionais das redes públicas federal, estadual e municipais para atuar na elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem, de prever pro-ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da Educação de Jovens e Adultos integrada à Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores e Educação Profissional de Nível Técnico, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que este campo tem sido atendido nas redes públicas de ensino. (Brasil, 2007b, p. 5).

Ressalta-se que concluíram o curso 31 professores oriundos da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, da Secretaria Municipal de Educação e do Instituto Federal de Goiás no ano de 2009. Entretanto, do IFG, Campus Goiânia, apenas um professor concluiu o curso (IFG/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2010).

No período de 2008 e 2009 foram realizados cursos de Formação Continuada de docentes, técnico-administrativos e gestores atendendo à Chamada Pública nº. 01/2008

de 31 de março de 2008 do Ministério da Educação. Os cursos foram ministrados nas Unidades de Jataí (um), Goiânia (um) e Inhumas (dois) com carga horária de 180 horas (Cefet-GO, 2008b). Os objetivos do curso foram:

Capacitar educadores, gestores e técnicos administrativos para atuarem no âmbito do PROEJA, estudar as políticas públicas educacionais relativas à Educação Profissional e à Educação de Jovens e Adultos, conhecer os princípios da gestão democrática, compreender as especificidades em trabalhar com os sujeitos da EJA, vivenciar a construção de um currículo integrado e promover espaço adequado para que sejam discutidas e implementadas novas metodologias de ensino que levem em consideração as especificidades do público atendido nesta modalidade de ensino. (CEFET-GO, 2008f, Anexo II, p. 3).

Também nessa Formação Continuada relativa ao PROEJA, foram poucos os servidores do IFG, Campus de Goiânia, que concluíram o curso. De um total de 29 pessoas, uma professora efetiva, uma professora substituta e 7 servidores técnico-administrativos, dessa instituição, concluíram o referido curso (IFG/Pró-Reitoria de Extensão, 2010).

Veja-se avaliação de um gestor:

A gente fez todo um trabalho de especialização, de curso de especialização que foi bastante interessante, mas, por exemplo, a gente não alcança os profissionais da Rede Federal [...]. Isto é uma questão que a gente vai ter que pôr em pauta, como é que você lida com uma série de inovações pedagógicas, com uma série de novos desafios [...] sem que haja essa atualização, essa capacitação permanente dos profissionais [...]. (Gestão 1).

A não participação de servidores, por um lado, foi justificada pelo fato de que um curso de especialização não correspondia à demanda de qualificação dos servidores, pois o interesse recaía sobre os de *stricto sensu*. De outro, contudo, verifica-se que o pouco interesse da comunidade por este público se dá em função de um possível comprometimento da qualidade do ensino da Instituição, afinal, são estudantes com dificuldades de aprendizagem e que não têm uma “base”, o que dificultaria a consolidação de um “centro de excelência”, como se verá a seguir. Por isso, nem mesmo um curso de formação continuada, que demandaria um tempo menor, mas que cumpriria o papel de capacitar os servidores para esta modalidade de educação, não se efetivou. Sobre essa questão, um professor participante do Diálogos PROEJA lembrou que “um dos mitos entre o corpo docente da instituição e na sociedade em que a gente

vive é que para dar aulas na EJA é preciso abaixar o nível daquilo que a gente deve ensinar” (Professor 3).

Maron (2009) menciona também que os professores da UTFPR, que deveriam estar inscritos nas primeiras turmas da especialização, não o fizeram. Ressalta ainda que na primeira turma ofertada na unidade de Curitiba não havia nenhum participante do curso de especialização. Debiásio (2010) chama a atenção para a importância da capacitação a professores e gestores que atuam no PROEJA. Segundo ela, recuperando os indicativos contidos no Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007) e de alguns autores – Cabello (1998), Maron; Lima Filho (2010) –, a formação para este campo multidimensional, que agrega “simultaneamente, conteúdos e funções da educação básica na modalidade EJA e da educação profissional, situação inédita na educação brasileira” (Debiásio, 2010, p. 48), precisa desenvolver um campo teórico sólido que respeite as especificidades dos sujeitos da EJA no momento da sua aprendizagem. Isto porque, apesar de a educação brasileira ter certa experiência com a educação profissional e a educação de jovens e adultos, “a rede pública de educação profissional brasileira tem pouquíssima experiência com a EJA, bem como as escolas que ofertam especificamente a EJA também não apresentam, historicamente, experiência com a educação profissional” (Debiasio, 2010, p. 48).

Maron (2009, p. 152), por sua vez, aponta que a formação de professores e gestores é uma necessidade “para que o PROEJA se firme como política pública permanente de educação”. Argumenta ainda que esta capacitação cobriria uma lacuna na formação inicial dos professores, não contemplada nos cursos de graduação, assim como ajudaria no desenvolvimento de um ensino de qualidade, evitando a evasão dos educandos dos espaços escolares.

Entretanto, apesar da pertinência e necessidade de os professores buscarem a formação neste novo campo educacional e epistemológico, o que se percebe é uma resistência dos professores e gestores do IFG – Campus Goiânia em relação ao PROEJA, retratada também na sua não participação nos cursos de capacitação. Afinal, como se viu, o PROEJA é uma exceção dentro da Instituição e, como tal, não se coloca como premente uma formação vinculada a ele. Discutir-se-á, no próximo item, que esta relação com o PROEJA revela, de um lado, o comportamento institucional de negação de ofertas de cursos que possam comprometer o reconhecido *status* da rede federal de educação profissional e tecnológica, e “baixar o nível” – fala recorrente dos

entrevistados –, e de outro, a pretensão de firmá-la como instituição de formação superior, privilegiando as áreas técnicas, tecnológicas e das engenharias.

3.3.2 A não expansão do PROEJA no Campus Goiânia

Pelo exposto até agora é possível afirmar que o processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia definiu-se por ter sido realizado a partir da iniciativa de um grupo de professores, com o respaldo do Decreto, na época, 5.478, de 24 de junho de 2005, em uma área acadêmica que estava se constituindo e que contava com a presença de pessoas (também em nível de gestão) sensíveis às propostas de inclusão social e de abertura da Instituição às demandas sociais. Este grupo formulou o projeto político-pedagógico do curso e enfrentou os primeiros embates para que houvesse a sua aprovação no Conselho Diretor. Sobre essa situação, é pertinente destacar a análise que Dagnino (2002, p. 287) faz em relação à importância da presença de indivíduos em posição-chave no aparelho estatal,¹¹⁴ assim:

A idéia do compartilhamento de um projeto político participativo e democratizante pode ser estendida para nos permitir talvez entender melhor um elemento recorrente mencionado por vários estudos: a existência de indivíduos em posições-chave no interior do aparato estatal que se comprometem individualmente com os projetos emancipatórios. Esse compromisso é avaliado pelos setores da sociedade civil envolvidos como um elemento decisivo na implantação bem sucedida das várias experiências [...].

Pelo relato feito é possível dizer, ainda, que este grupo de professores conseguiu reconhecer os diferentes interesses, ter a capacidade de negociação sem perder a autonomia, construir o interesse público e participar da formulação de políticas públicas que expressam esses interesses (Dagnino, 2002). Nesse sentido, foram amadurecendo e reformulando aspectos do projeto político-pedagógico, do processo seletivo, da capacitação dos servidores, da ação política e das negociações em torno da contratação de pessoal e de materiais e laboratórios necessários à construção de um curso de qualidade.

¹¹⁴ Na época a autora deste texto era coordenadora da Área de Turismo e Hospitalidade e, posteriormente, com a eleição do candidato apoiado nas eleições para diretor do CEFET, assumiu a Gerência de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, responsável pelas áreas da formação geral. Nessa condição, passou a articular a possibilidade de abertura de cursos vinculados ao PROEJA dentro da instituição.

Assim, em nível de construção dos cursos Técnicos Integrados em Serviços de Alimentação e Cozinha, reconhece-se, como afirma Kuenzer (2010, p. 268), a “importância da participação dos trabalhadores na formulação das políticas e gestão dos processos, capazes de interferir positivamente no atendimento às necessidades dos que vivem do trabalho”. Entretanto, este esforço não se traduziu na ampliação do número de vagas e nem na diversificação de cursos vinculados à Educação de Jovens e Adultos no IFG – Campus Goiânia. É para compreender esta questão que se apresentam os relatos a seguir, buscando revelar os limites e as perspectivas do Programa no IFG – Campus Goiânia.

De maneira geral, os entrevistados veem o Programa como algo positivo, pois tem uma perspectiva de atender às demandas da sociedade, mediante a abertura de processos que visem à inclusão social, buscando, com ele, elevar a escolaridade e ofertar uma qualificação para estas pessoas (Gestores 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11 e 12). Assim, são exemplares as seguintes falas:

É um programa acertado. [...] e se você for avaliar nós temos aí trabalhadores que não sabem [...] as quatro operações básicas, até não saber como ligar um computador, ou operar uma máquina calculadora, ou qualquer equipamento mínimo que exigiria um conhecimento para que esta pessoa pudesse estar ocupando um posto de trabalho. (Gestor 2).

Olha, eu avalio o seguinte, que é uma resposta do governo a uma demanda quase secular, quer dizer, de formação de pessoas, de escolarização de pessoas, de profissionalização de pessoas que normalmente têm ficado à margem, num sistema que tem explorado essa marginalização de uma forma muito vergonhosa. (Gestor 9).

Essa compreensão revela que o PROEJA efetiva a oportunidade de ampliação da escolarização de jovens e adultos (Almeida, 2008) e é menos precário que os outros programas instituídos pelo governo Lula, uma vez que estabelece de maneira formal o vínculo com o direito à certificação, como chamou atenção Kuenzer (2010).

Há, portanto, por parte dos sujeitos entrevistados o reconhecimento da positividade do Programa, apesar de vir em forma de decreto. Situação esta necessária, pois, segundo professora participante do evento Diálogos PROEJA, realizado em Porto Alegre, em 2009, “se não fosse por decreto, o PROEJA, provavelmente, não seria oferta das escolas federais da rede de educação profissional e tecnológica” (Santos, 2010, p. 122, apud Debiásio, 2010). Ressalta-se também que o PROEJA agrega aspectos

importantes das reivindicações feitas pelos movimentos sindicais e sociais, como a elevação da escolaridade, a possibilidade de integração entre conhecimento geral e específico, a assunção dessa modalidade por instituições, tidas de qualidade, até então “fechadas” a este público.

Assim, a crítica à natureza autoritária do decreto precisa ser problematizada, uma vez que, neste caso, ela tem servido muito mais para acomodar práticas conservadoras, no caso da rede federal, do que ampliá-lo para democratizar o acesso e a permanência desse público nessas instituições. Nesse sentido, pode-se compreender o envolvimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos na luta pelo fortalecimento do PROEJA como política de Estado e consolidação de aspectos nele contidos que visam efetivar uma educação de qualidade e emancipatória.

Contudo, muitos indicam também os seus limites. Quer seja pela pouca amplitude, quer seja pela sua natureza, ou melhor, de não se constituir como política pública de Estado. Desse modo,

em nível nacional eu acho que ele foi lento. [...] Na Rede eu imagino que a gente deve ter cerca de 15.000 matrículas. [...] É muito pequeno em tamanho da capacidade da Rede oferecer. (Gestor 1).

O PROEJA é hoje um programa restrito em termos quantitativo [...] são projetos desenvolvidos em condições muito especiais. (Gestor 3).

Ele precisa avançar e deixar de ser um programa e realmente passar a ser uma política, uma política de Estado e não só uma política de governo. [...] Até porque, enquanto programa, a gente percebe que os avanços que ele conseguiu, a penetração nas instituições foi muito pequena em relação à quantidade de cursos que foram criados [...]. (Gestor 4).

Como programa nacional ele já nasceu morto. Então a gente quer ele como política pública. (Gestor 7).

Esta percepção corrobora a natureza contraditória do Programa, como destacado por Almeida (2008), ao salientar que pode se afirmar como apêndice das políticas econômicas. Neste viés, restringe-o a uma ação assistencialista e compensatória (Kuenzer, 2010) ou a um *status* inferior, como diz Rummert (2007). Observa-se, ainda, que diferentemente das perspectivas conservadoras dentro dos Institutos, os indivíduos e grupos favoráveis ao PROEJA buscam a transformação do PROEJA em política pública de Estado, como forma de manter a perenidade dessa iniciativa e a sua relação orgânica com as políticas institucionais. Essa situação leva à necessidade de, como atesta Moll

(2010), fazer o caminho caminhando e compreender o PROEJA para além de uma política focal e, nessa perspectiva, trabalhar para a efetivação de políticas permanentes e coletivas.

Há ainda, de um lado, dúvidas sobre a estratégia usada pelo MEC para que a Rede Federal pudesse dar conta deste desafio e, de outro, a falta de compreensão que muitas Instituições da Rede têm sobre o seu papel social. Revelam esses sentidos as seguintes falas:

O Ministério precisa sentar com o CONIF para fazer uma avaliação estratégica de atuação desta Rede e não fez. Estabelece programas, estabelece bolsas, publica editais e fica na base do voluntarismo das pessoas, da adesão, o que é um equívoco. Nós temos que compreender que as instituições públicas têm um papel social que está estabelecido por lei, e o MEC tem que chamar a Rede para dizer quais são as metas, quais são os desafios colocados, e quais são as responsabilidades dessa Rede, e ao mesmo tempo ouvir dessa Rede qual é o seu fôlego, qual é a sua capacidade para que a gente possa também assumir efetivamente os programas, assumir efetivamente o PROEJA, de uma forma articulada, de uma forma integrada pra que a gente pudesse apresentar resultados em escala. (Gestor 2).

Eu tenho uma crítica muito forte às gestões dos Institutos. Eu acho que a grande parte dos gestores [está] muito equivocada em relação ao papel do gestor de uma Instituição dessa. [...] eles não deram conta do tipo de instituição que está proposta pro Instituto Federal. Olha você lê o nome Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, você tem o nome de politécnica no nome da instituição, e o que é isto? É uma instituição que trabalha com a formação mais ampla possível. Com a formação científica, com a formação humanística, com a formação tecnológica. E isto tem implicações muito sérias sobre a gestão, sobre a organização, sobre entender qual é a função dessas instituições. Sobre tirar os muros que afasta essa instituição da sociedade. [...] A crítica que eu estou fazendo é de entender que o envolvimento político que está posta pra esta instituição vai muito além do envolvimento partidário, do envolvimento por segmentos. [...] Ainda não descobriram a extensão dentro dos Institutos. A extensão atrai a comunidade pra aprender com ela, pra repassar, pra trazer ela dentro da escola e levar a escola até ela. [...] O que eu percebo é que os gestores estão muito na de discutir a estrutura enquanto cargos [...]. Especificamente sobre o PROEJA eu sinto que grande parte dos gestores ainda entende como uma coisa assistencialista, ou compensatória e não como um direito. (Gestor 1).

A estratégia usada para a implantação e implementação do PROEJA revela a natureza autocrática do Estado e seus limites em relação a uma ação potencialmente democratizante. Ou seja, esta natureza indica o alcance de tais políticas na medida em

que a sua assunção se dá nos marcos de uma política focal e híbrida (que articula princípios, objetivos e procedimentos contraditórios). Assim como mantém uma cultura institucional¹¹⁵ autoritária que também limita o alcance do papel social das instituições. Nesse sentido, a forma como tem se dado a implantação e implementação do PROEJA, apesar de questionada por gestor do MEC e do IFG, está de acordo com a compreensão restrita que se tem no Estado e na sociedade civil sobre democracia. Nessa vertente, ela é, de um lado, instrumental visando atender às necessidades dos rearranjos produtivos e da recomposição do mundo do trabalho, e de outro, limitada, incluindo grupos sociais de forma precária na economia e na política. Os desdobramentos dessa compreensão reforçam atitudes assistencialistas e compensatórias que obstaculizam a efetivação do direito como princípio e prática para os sujeitos da EJA, como ressaltado por um gestor (Gestor 1), e estabelecem métodos, relações e ações de mão única, dificultado a afirmação orgânica do PROEJA no interior das instituições, como indicado por outro gestor (Gestor 2).

Sobre a avaliação da implantação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia, destacou-se que se vive na instituição um processo de consolidação do curso que foi aberto, mas salienta-se a necessidade de se abrir cursos em outras áreas de conhecimento.

[...] me parece que as turmas estão se consolidando, mas [está] restrito a uma coordenação, uma área só do Instituto. E a gente percebe que tem um potencial imenso de abrir em todas as áreas do Instituto. (Gestor 1).

Eu acho que falta no Campus Goiânia é a opção de mais áreas a serem implementadas do ponto de vista do PROEJA. (Gestor 8).

Acho que o programa dentro do Instituto vem se consolidando, ele vem se consolidando de uma forma bastante lenta. (Gestor 3).

Esta situação reforça a compreensão de que a forma como se realizou a entrada do Programa na instituição, ou seja, assentada na vontade das coordenações de áreas e não como política institucional, limitou o acesso deste público no IFG – Campus Goiânia. Ao mesmo tempo, demonstra que, quando são dadas condições físicas, materiais e humanas abrem-se perspectivas de efetivação destas ações. São exemplares, nesse sentido, as seguintes falas:

¹¹⁵ De acordo com Oliveira (2000 apud Silva, 2009), cultura institucional indica as coisas instituídas, ou seja, aquelas que representam a estrutura, as normas de ação, os códigos, assim como a vida cotidiana com seus valores, práticas, rituais produzidos historicamente.

Hoje o PROEJA está [...] mais estruturado, principalmente porque a gente conseguiu professores que são mais ligados e com um entendimento maior do que é o PROEJA. (Gestor 12).

Eu acho que o Departamento 1 ganhou bastante com a entrada do curso de serviço de alimentação, porque o laboratório de Eventos e Cozinha [...] [está] de primeiro mundo. Também a contratação de professores efetivos [...], contratação de três professores, que antes não tinha. Além de um laboratório de informática para atender os alunos do PROEJA. (Gestor 7).

A melhora das condições e os ganhos obtidos, entretanto, não levaram à expansão do PROEJA no Campus de Goiânia. O que foi feito vincula-se à força do decreto e à adesão de pessoas em torno do Programa. Prevaleceu a resistência a ele, como apontam as seguintes falas:

Eu quero destacar que houve, e ainda há, uma resistência muito grande ao programa. A gente que acompanhou a criação do primeiro curso no Campus Goiânia, na época ainda CEFET-GO, não foi fácil e só criou por determinação de algumas pessoas. E só foi possível criar porque existe um Decreto que, de uma certa forma, obrigava, ou obriga as Instituições a atuarem no PROEJA [...]. (Gestor 4).

[...] mostra que não há tanto interesse da Instituição e, talvez, esse curso tenha aberto aqui em Goiânia e nos *campi* seja até mesmo pela obrigação de cada Campus ter pelo menos um curso. Talvez, se não tivesse a obrigação, não teria aberto até mesmo esse curso, [o] que é trist. (Gestor 6).

Sobre as causas dessa resistência, as entrevistas destacaram a falta de uma ação mais incisiva da gestão para a implantação do programa, dificuldade em trabalhar com pessoas mais velhas ou que têm dificuldade de aprender, falta de estrutura física e humana da Instituição para a abertura de mais cursos. Também foram referidos desconhecimento em relação à Educação de Jovens e Adultos e a priorização por parte da comunidade em trabalhar com o ensino superior. É o que sugerem as seguintes falas:

Eu falei para ela que eu acho que falta vontade política [...] e determinação acho que da gestão, porque, primeiro só foi criado porque tinha um decreto que falava que tinha que criar. Eu acho que se fosse fazer um convencimento, uma sensibilização da Instituição, do corpo docente, servidores técnico-administrativos, talvez a gente tivesse até hoje nessa luta de sensibilização, do convencimento. Então, assim, eu acho que tem que ter esse convencimento, tem que ter essa discussão [...], a gestão democrática, mas em determinados momentos você tem que ter a determinação de fazer, criar. (Gestor 4).

Então, você pega um quadro de professores que está habituado a trabalhar com jovens, com adolescentes, jovens e adolescentes em idade escolar, que passa por um processo seletivo bastante concorrido. De onde a gente pega só os melhores. Os mais qualificados. Talvez quando entra um público com um grau de dificuldade maior, ele possa de certa forma aí trazer uma resistência ao quadro docente [...]. (Gestor 5).

Essa visão estigmatizada, ela continua persistindo, e ela vem hoje agregada a uma ideia de que os cursos dominantes aqui na Instituição, que são os cursos na área tecnológica, eles se constituem, assim, de cursos com grau de dificuldade que esse público de jovem e adulto teria muita dificuldade em acompanhar, em corresponder. Então são cursos bastante focados em uma base de formação mais complexa dos conteúdos ligados às ciências exatas, esses cursos seriam, portanto, curso que não teriam perfil para esta clientela de jovens e adultos. E esta visão não está presente só aqui no Campus Goiânia, nem só no IFG. A gente já ouviu testemunhos de diversos segmentos. Nos encontros nacionais, a gente já ouviu este tipo de colocação, inclusive por parte das instituições que são hoje reconhecidas e consagradas como instituições que mais abertas a propostas pedagógicas mais coladas nas necessidades sociais. (Gestor 3).

Então, a gente não conseguiu abrir mais curso dentro da instituição, em parte porque quando a gente ia negociar com o pessoal eles perguntavam: “você têm dinheiro pra montar laboratório, pra melhorar laboratório?” A gente não tinha este dinheiro. Eles falavam: “Vocês vão contratar mais professores?” (Gestor 7).

Existe ainda certo desconhecimento eu acho. É um preconceito por não conhecer, por não ter participado do processo. (Gestor 1).

A gente tem até hoje Campus que não tem PROEJA, que é Itumbiara. E aí como é que nasce um Campus e não cria um curso na modalidade de PROEJA? E aí quando se fala em criar engenharia o projeto está pronto em seis meses. (Gestor 4).

As causas elencadas demonstram que as justificativas para a resistência são em certa medida condizentes com as condições historicamente construídas de oferta dos chamados cursos regulares. Daí se poderia entender que, de acordo com esta trajetória, a instituição não teria como atender bem um novo público sem o devido apoio institucional, a preparação formativa dos docentes e a expansão das condições físicas e humanas. Nessa situação, seria melhor ampliar a sua oferta em níveis e modalidades já conhecidos ou que fosse prolongamento deles. A resistência tomaria aí uma dimensão positiva, pois problematizaria aspectos importantes e necessários para a implementação

de uma ação cuja natureza demanda novos conhecimentos e novas condições dentro da instituição.

Contudo, outras falas e ações desenvolvidas no Campus indicam que a resistência assume caráter diferenciado.

Por que permite criar um curso de engenharia sem ter professor suficiente pra dar aula, por exemplo? E não se permite criar o PROEJA e deixa o PROEJA ao bel prazer das pessoas. Eu sinto a necessidade de uma intervenção mais contundente da gestão superior. (Gestor 9).

O governo anterior [...] incentivou muito a desobrigação das instituições públicas de atendimento a este público ao qual a Rede Federal deveria estar voltada. Incentivou a disputa, a vaidade, transformamos a Escola Técnica em Centro Federal e isso mexeu com a vaidade dos dirigentes que queriam ser instituição de ensino superior [...]. (Gestor 2).

Eu acho que não há uma compreensão do que de fato é uma educação para trabalhador ou então não se identifica com a classe trabalhadora. [...] tem gente que acredita que tem que dar formação para a elite. E tem gente que acredita, uns poucos, em número menor, na perspectiva do trabalhador. Então existem disputas de concepções dentro da instituição. (Gestor 7).

O caráter submerso dessa resistência vincula-se à permanência de uma cultura institucional hegemônica que se forjou historicamente a partir do estabelecimento de lugares educacionais para as classes sociais, como afirma Kuenzer (s/d), como também, no caso da instituição estudada, à manutenção de relações assentadas no patrimonialismo. No caso do IFG – Campus Goiânia, ou melhor, da Rede Federal, apesar de este ministrar a educação profissional e tecnológica, que durante muito tempo foi identificada com a formação de excluídos e da classe trabalhadora, este Campus tornou-se ao longo do tempo lócus de uma educação de reconhecida qualidade. Isso tanto no que diz respeito à formação propriamente dita quanto no que se refere a possibilitar o alcance de melhores empregos. Assim sendo, esta instituição passou a ser frequentada por um público com melhores condições socioeconômicas e com trajetórias formativas mais regulares, distanciando-se daquele público original.¹¹⁶ Essa nova condição desembocou na criação de uma estrutura, assim como de normas de ação, códigos, valores, práticas e rituais, enfim, uma cultura institucional própria desse

¹¹⁶ Corroborou, para esta situação, a formatação de processos seletivos também identificados com esse público.

público, mantida, em muitos aspectos, por meio de relações e decisões de natureza pessoal.

Compreende-se que a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como instituição de qualidade acadêmica e profissional, cuja cultura institucional vincula-se a este público assim como as possibilidades formativas (“de alto nível”) que ela indica, tem gerado os fundamentos das resistências em torno da assunção orgânica do PROEJA. O IFG – Campus Goiânia, nessa perspectiva, não se constitui em lugar formativo para este público. Nesse sentido, é possível entender a recusa dos docentes em participar dos cursos de formação – os quais possibilitariam a obtenção de conhecimentos para trabalhar com a EJA –, a opção em se ofertar cursos superiores e de pós-graduação, mesmo sem a garantia de aporte extra de recursos físicos, materiais e contratação de professores, e a não expansão do Programa nesse Campus, com a oferta de cursos em outras áreas.

Essa cultura institucional assume, ainda, faceta autoritária e conservadora que induz ao desenvolvimento de atitudes de discriminação e estranhamento em relação ao público da EJA, dificultando a efetivação da educação como direito e a ampliação das relações democráticas. É o que atestam pesquisas mencionadas e as falas a seguir:

Eu sou professor novato lá no Campus de Anápolis e a gente percebe o povo do PROEJA como se fosse separado, os meninos se separam. [...] eu fiquei chocado pelo fato de Goiânia ter apenas um curso de PROEJA. (Professor 4).

Entrar nesta instituição foi encarar os jovens que olham para a gente e falam: “lá vai os velhinhos do PROEJA, no corredor”. Você vai na frente e você está ouvindo eles falarem nas costas. (DA3).

Eu acho assim, na minha opinião, [quanto à] discriminação, cabe a gente aceitar ou não, eu sou mais eu. Mas, assim, a gente ouve o comentário, [percebe] a discriminação. [...] O professor tem que aceitar as pessoas com as diferenças que elas têm. (DA4).

Na perspectiva apontada, verifica-se ainda que há pouco envolvimento, até então, das coordenações de áreas acadêmicas, dos departamentos e das pró-reitorias em relação ao PROEJA. Isso indica que, também em nível de gestão, não existe uma assunção orgânica do Programa.

É muito pequeno o envolvimento das coordenações de áreas e dos próprios departamentos, no sentido de estar abertos de uma forma mais efetiva, aberto no sentido bastante prático, bastante concreto,

para estar direcionando a sua oferta ao público de jovens e adultos. (Gestor 3).

É um desafio. A única pró-reitoria que contribui é a pró-reitoria de ensino. Há resistência na extensão, há resistência na pesquisa e nos outros departamentos da Instituição. Há um olhar dentro da Instituição, e um movimento muito mais na perspectiva de atender o superior. [...] Há uma necessidade. Mesmo que a gente escute o reitor falar nas reuniões que é preciso abrir mais cursos, [...] só falar não é suficiente, é preciso uma ação mais incisiva, ou seja, quando a gente tentou de fato fazer o curso, e a gente abraçou, a gente acredita. A gente só defende aquilo [no qual] a gente acredita. (Gestor 7).

Então eu sinto assim, que de modo geral a escola já tem um curso. Então nós já estamos cumprindo nosso papel e pronto, acabou. Vamos deixar, que agora é por adesão. Daí para frente é pura adesão. Se aparecer mais um, é lucro. Mas se não aparece ninguém, nós já estamos cumprindo nosso papel. [...] Apesar de nos discursos aparecer, ele ainda não virou uma política institucional. (Gestor 9).

3.4 As perspectivas do PROEJA no IFG – Campus Goiânia

Nesse momento, a realidade investigada aponta algumas possibilidades para a consolidação do Programa. Elas dizem respeito à assunção do PROEJA como política institucional e de Estado. O financiamento, nessa condição, torna-se aspecto indutor relevante da sua efetivação. Nesse sentido é que se compreendem as indicações feitas a seguir. O pouco envolvimento das coordenações de área, diretorias e pró-reitorias com o PROEJA remete à discussão sobre o papel político da gestão, “que requer sempre uma tomada de posição” (Dourado, 2008, p. 82). O que se percebe, pelas falas, é que os gestores ainda não o fizeram, dificultando a aceitação do PROEJA por parte da comunidade. Para uma possível reversão desse quadro, é preciso que os gestores atuem

não como técnicos mais ou menos, mas como intelectuais.¹¹⁷ Não como pessoas que se diferenciam por trabalhar mais com as idéias do que com as coisas, por dominar a palavra e habitar as regiões mais elevadas do pensamento abstrato. Mas como pessoas que constroem e organizam, que atuem como “persuasores permanentes” e que são capazes de fixar parâmetro de sentido para os demais. (Nogueira, 2002, p. 32).

¹¹⁷ Para Gramsci (2006), o intelectual assume funções dirigentes quando é, ao mesmo tempo, especialista e político e que, nestas condições, é um organizador de massa de homens, um organizador da “confiança”.

Além da atuação “dirigente” dos gestores, ressaltou-se a importância de transformação do Programa em política pública de Estado como forma de ampliar a presença da EJA na instituição, por meio da oferta de cursos em diversas áreas profissionais. Esta proposição corrobora a necessidade de que as ações governamentais deixem de ter caráter focal e compensatório e passem a atuar na perspectiva de efetivação dos direitos sociais.

Eu acho que como programa nacional, desde quando ele foi criado, ele vem atendendo uma camada da população que ficou desassistida durante muito anos. Só que ele precisa avançar e deixar de ser um programa e realmente passar a ser uma política, uma política de Estado e não só uma política de governo. [...] até porque enquanto Programa a gente percebe que os avanços que ele conseguiu...a penetração nas instituições foi muito pequeno em relação a quantidade de cursos que foram criados [...]. (Gestor 4).

A expansão do PROEJA, segundo entrevistas, deve fazer parte, portanto, do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Eu penso que a maior facilidade, primeiro há um desconforto, que há por não termos avançado mais do que a gente avançou, esse desconforto, via de regra se faz presente pelo menos em nível de diretoria, de pró-reitoria, em nível de direção de campus, não em todos os campi, mas a maioria. Segundo é a aprovação do nosso PDI porque na proposição do nosso PDI, a gente sinaliza pra expansão dos cursos de EJA, dentro de algumas áreas dentre elas a mecânica. (Gestor 3).

[...] Quero assegurar aqui, e quero que isto fique registrado, o meu compromisso de olhar criteriosamente, o que está no nosso PDI. Porque o nosso PDI é que vai reproduzir o que está na lei 11.892, o que está nos decretos aí, inclusive o decreto que estabelece a nossa obrigação com o PROEJA. Muito mais do que cumprir uma obrigação com o PROEJA, há uma compreensão pessoal, há uma compreensão da equipe da importância de atuação no PROEJA. (Gestor 2).

As possibilidades de expansão de cursos vinculados ao PROEJA na instituição via PDI indicam que há uma preocupação dos gestores com a assunção do Programa. Contudo, fundamentalmente um gestor (Gestor 2) revela a natureza legalista dessa expansão, uma vez que a apreensão sobre o PDI é de que ele reproduz “o que está na lei”. Essa compreensão reforça a constatação de que na Rede Federal a oferta da EJA vincula-se à instituição de decretos-leis. Há, portanto, um caminho a ser percorrido no sentido de transformar a assunção formal em assunção orgânica, ou seja, aquela que se vincula à cultura institucional.

Depois de movimentações políticas havidas na comunidade, estabeleceu-se que a elaboração do PDI se efetivaria por meio de um congresso institucional (Anexo G), com representação dos docentes, discentes, técnico-administrativos e gestores. Estes, a partir de documento-guia formatado pela reitoria, elaborarão e definirão o PDI. Nesse sentido, a perspectiva apontada por um gestor (Gestor 2), de que o PDI é reflexo da lei, deve ser mudada. A indicação é que ele seja estabelecido com base em ampla participação da comunidade, respaldado no princípio da gestão democrática da educação e no princípio da autonomia didático-pedagógica, administrativa e patrimonial que caracteriza os Institutos Federais (IFG, 2011).

O Observatório do Mundo do Trabalho do IFG (IFG, 2010), em estudos realizados em 2010 sobre as necessidades econômicas e sociais do município de Goiânia, indicou a pertinência da oferta de mais dois cursos vinculados ao PROEJA, ou seja, um em mecânica e outro em reciclagem (ver Anexo H). Como avaliação, considera-se que, em relação ao PROEJA, há possibilidade de iniciar a sua assunção orgânica, na medida em que se discutirá a função social da instituição e sua relação com as demandas da sociedade. Contudo, ressalta-se que é o jogo democrático que fornecerá o tom dessa assunção.

Reconhece-se ainda que as possibilidades de expansão e consolidação do PROEJA vinculam-se também a um trabalho mais sistemático e direto junto às coordenações de áreas de conhecimento, como se lê a seguir:

Por mais que a gente tenha realizado – e principalmente a equipe diretamente envolvida com o programa, o núcleo de pesquisa da Universidade Federal –, por mais que tenha havido tantos eventos e tantos cursos e tantas atividades, eu creio que uma fala e um trabalho mais direto com essas áreas enquanto áreas mesmo, enquanto estruturas de gestão destas áreas de conhecimento, ainda precisam ser feitos de forma mais sistemática [...]. (Gestor 3).

Por fim, destaca-se outra possibilidade de expansão e consolidação do PROEJA. Esta se refere ao cumprimento do Art. 9º, do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que diz:

[...] o acompanhamento e o controle social da implantação nacional do PROEJA será exercido por comitê nacional, em função consultiva. Parágrafo Único: A composição, as atribuições e o regimento do comitê de que trata o *caput* deste artigo serão definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego.

Assim, sobre ele, afirmou um gestor:

Esse artigo ele não foi efetivado, e hoje a gente tem uma dúvida muito grande sobre ele, porque a questão, assim, a gente percebe sim que o PROEJA precisa desse controle social. A gente conseguiu um controle muito grande, interessante pelos Fóruns de EJA e pelos grupos de pesquisa. [...] Mas não foi criado nenhum comitê para isso. [...] E eu fico pensando, “poxa, mas existe o CNAEJA,¹¹⁸ [...]”. Acharia muito mais interessante que a CNAEJA, que já é uma comissão instituída, fizesse este controle social, como ela tem se proposto, está se propondo a fazer para gente, do que instituir mais uma comissão para isto. (Gestor 1).

Observa-se, portanto, que o controle social, que cumpre papel importante no acompanhamento das ações públicas, em particular daquelas que exigem uma tomada de posição vinculada aos interesses dos trabalhadores, ainda é tratado de maneira secundária e isto se traduz na demora de sua efetivação. Ressalta-se, entretanto, que um acompanhamento mais de perto, dialogando com as instituições da Rede, chamando para a necessidade de concretização do direito à educação, daria apoio aos grupos internos que se movimentam em torno da implantação e implementação do Programa e fortaleceria a sua expansão e consolidação.

¹¹⁸ Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse processo PROEJA tem que continuar e muito mais forte, que este seja o primeiro, mas de muitos outros que virão (Aluna PROEJA – Campus Goiânia 3).

Recentemente eu aprendi a gostar de Machado de Assis, que eu odiava, porque eu não entendia ele, eu aprendi a gostar de Shakspeare, pela primeira vez eu aprendi a gostar de Romeu e Julieta, que eu também não gostava. Recentemente eu pude ajudar a minha filha a fazer uma redação. O que é uma redação. E mais recentemente ainda eu ajudei ela a passar no vestibular da Universidade Federal. Agora ela está cursando farmácia (Aluna PROEJA – Campus Goiânia 2).

O presente estudo analisou o processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia, com a preocupação inicial de se compreender por que houve pouca adesão ao Programa na instituição. Com o desenvolvimento da pesquisa, o trabalho apreendeu também as contradições internas estabelecidas com a entrada do Programa e as perspectivas de sua ampliação e afirmação.

Esse processo confrontou, no interior da instituição, de um lado com aspectos constituídos pela natureza do Estado e da educação brasileira e pela conjuntura econômica e política de desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil. De outro, com grupos e pessoas comprometidas com a conservação de uma instituição voltada para o chamado ensino regular e a sua afirmação no ensino superior em contraposição àqueles que buscam a ampliação do seu papel social e o atendimento não somente de estudantes da classe média como também daqueles oriundos das classes trabalhadoras.

A partir dessa compreensão, destacaram-se a natureza contraditória do PROEJA, a especificidade histórica da educação profissional e tecnológica construída na Rede Federal e a constituição, também histórica, dos sujeitos da EJA e do PROEJA. Tendo esses elementos como referenciais, os dados indicaram que o processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia foi contraditório.

Assim, observou-se que, apesar de o Decreto nº. 5.840/2006 apontar para destinação de 10% das vagas relativas ao ano de 2006 para a abertura de cursos vinculados ao PROEJA, na prática, ficou a cargo das coordenações das áreas

profissionais, de acordo com os seus interesses, a abertura de cursos na modalidade de educação de jovens e adultos. Corroborou essa atitude, por um lado, o fato de a gestão não ter formulado uma política institucional, apesar do discurso contrário, que viabilizasse uma assunção do Programa de maneira significativa. E, de outro, a natureza dessa ação governamental, que não investiu financeiramente em itens estruturantes como a construção de laboratórios e a contratação de servidores efetivos para novos cursos nessa modalidade, elementos que dariam um caráter permanente e orgânico para os cursos do PROEJA.

O que foi conseguido, como se verá mais adiante, como a compra de computadores e a destinação de vagas de professores efetivos para o curso de Serviços de Alimentação, se deu, no primeiro caso, em função de disponibilização de verba complementar para conter a evasão no curso e de esforço da equipe de acompanhamento do PROEJA do MEC neste sentido; o segundo, porque a instituição se viu induzida, por forças das circunstâncias, de se compromissar com o único curso do PROEJA no Campus de Goiânia, garantindo que não fosse precarizado ou fechado em virtude da falta de professores, principalmente da área profissional. Corroborou o fato de estar exercendo a função de Pró-Reitora de Ensino servidora que havia participado da elaboração do projeto de implantação do curso e se compromissado com o Programa desde o início.

Essas posturas ajudaram a legitimar as justificativas de natureza técnica para a não adesão das coordenações ao Programa, assim como enfraqueceram a ação política de grupos e pessoas comprometidas com o Programa, principalmente com a dimensão de democratização do acesso à instituição e com a possibilidade de efetivação dos direitos sociais que ele carrega. Prevaleceram, portanto, posturas que não ampliaram ações democratizantes no interior da instituição, conservando tomadas de decisões de natureza pessoal e corporativista, típicas do patrimonialismo.

Se de um lado afloraram as contradições entre o discurso dos gestores e coordenadores de áreas reconhecendo a importância do PROEJA para a inclusão social e a sua não efetivação na instituição, de outro, houve, ao longo desse período, a consolidação do único curso técnico integrado na modalidade EJA: o de Serviços de Alimentação, que se transformou, em 2010, em Cozinha. Essa consolidação foi possível por causa do trabalho desenvolvido pelos professores e da ação política destes junto aos gestores institucionais e do MEC.

O projeto político-pedagógico do curso foi elaborado coletivamente por professores da coordenação de Turismo e Hospitalidade, da coordenação de Ciências Humanas e Filosofia, da coordenação de Códigos e Linguagens e da coordenação de Química. A escolha da área de atuação ocorreu a partir de pesquisa realizada junto aos sindicatos e associações relacionadas ao Turismo e Hospitalidade. Ressalte-se ainda que o projeto compreende a EJA como direito social, procurando, dessa forma, distanciar-se de uma educação de cunho assistencialista e compensatória.

Na medida em que o curso ia se desenvolvendo, várias dificuldades foram superadas, como a pouca procura pelo curso. Houve ainda a mudança no horário de início das aulas para atender os alunos-trabalhadores e o aperfeiçoamento do processo seletivo. Além disso, os professores participaram de vários editais relativos ao PROEJA que proporcionaram a aquisição de livros, materiais para o laboratório gastronômico, a compra de computadores, o auxílio financeiro estudantil. Houve também a participação desses professores em cursos de capacitação e pesquisas relativas ao PROEJA e a aproximação, na busca de parceria política e formativa, com o Fórum Goiano de EJA. Por fim, realizou-se concurso para a contratação de professores efetivos para o curso.

No questionário aplicado aos alunos em 2010, os dados indicaram que o curso é bem avaliado por eles e que só lamentam não haver cursos vinculados ao PROEJA em outras áreas profissionais. O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus de Goiânia trouxe, ainda, experiência significativa em relação à criação de formas de acesso mais condizentes com os estudantes da classe trabalhadora que vislumbram a possibilidade de entrar em uma instituição pública e de qualidade reconhecida. Nesse sentido é que se compreende o cuidado do grupo de professores envolvidos com o curso técnico em Serviços de Alimentação em aprimorar o processo seletivo e aproximá-lo das especificidades de seus estudantes.

Assim, foram realizados processos seletivos para preenchimento das vagas não ocupadas, por meio de chamadas públicas com o objetivo de garantir a presença de maior número possível de alunos da EJA no Campus de Goiânia e organizados trabalhos de divulgação do curso além daquele oferecido pela instituição. Também houve a mudança para 18 anos da idade mínima para entrada no curso, adaptando-a à indicação feita pelos fóruns de EJA, e se passou a exigir a documentação de conclusão do ensino fundamental apenas no momento da matrícula. Esses procedimentos e outros que estão sendo propostos indicam formas que efetivam a democratização do acesso desses estudantes na instituição. Portanto, não são atitudes apenas de aperfeiçoamento

técnico-administrativo, mas fundamentalmente de aperfeiçoamento político, pois buscam garantir a ampliação do fazer democrático.

A consolidação do curso técnico em Serviços de Alimentação/Cozinha não fomentou, contudo, a construção de uma política institucional voltada para a ampliação do PROEJA e nem a adesão de outras áreas profissionais na oferta de cursos destinados ao público da EJA. Além disso, constatou-se que houve pouquíssima procura, principalmente da parte dos docentes, pela capacitação relacionada ao Programa e que foi ofertada de diversas formas – cursos de especialização, formação continuada, encontros. As justificativas para esse não envolvimento são as seguintes: as modalidades ofertadas não correspondiam à demanda de qualificação de servidores, que pretendiam realizar cursos *stricto sensu*, e o não interesse em trabalhar com o público da EJA, pois as coordenações estavam voltadas para a afirmação de cursos de graduação e pós-graduação.

A análise dos dados apontou também os limites do PROEJA. Primeiro, a forma como foi instituído, ou seja, via decreto, o que contribuiu para fortalecer atitudes conservadoras que contraditoriamente reivindicaram relações mais democráticas do MEC com a instituição. Segundo, a natureza contraditória do Programa, que incorpora, de um lado, aspectos importantes para a democratização do acesso dos estudantes da classe trabalhadora a uma formação, quando integrada, de comprovada qualidade, e, de outro, elementos que o colocam como apêndice das políticas econômicas e como ação assistencialista e compensatória, acentuando o viés instrumental das políticas educacionais. Terceiro, nasce como programa e não como política de Estado, demonstrando que ele ainda não assumiu integralmente a EJA e reforçando a ideia de que é uma modalidade educacional de *status* inferior. Por fim, a ação estratégica de implantação do Programa se dá nos parâmetros de uma ação autocrática do Estado, o que acaba fortalecendo uma cultura institucional autoritária e conservadora que procura manter a oferta de cursos para “alunos bem formados”, que garantirão o *status* de um centro de excelência.

Esses limites dificultam o fomento de uma cultura institucional democrática, condição importante para a construção da ideia e prática da educação como direito constitucional subjetivo e da formulação de políticas institucionais que visam à universalização desse direito. Essas condições reforçam ainda atitudes de resistência interna em relação ao PROEJA que, em certa medida positiva e mais visível, dizem respeito à falta de uma ação mais incisiva da gestão em relação ao PROEJA, à

dificuldade em trabalhar com pessoas mais velhas e com trajetórias escolares interrompidas, à falta de estrutura física e humana, ao desconhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto, quando se desloca o olhar para outros dados e dialoga-se mais profundamente com a teoria, observa-se que a resistência assume caráter negativo e se coloca de maneira mais submersa. Nesse sentido, prevalecem resistências cujas nuances indicam a permanência de uma cultura institucional hegemônica que se forjou historicamente a partir do pressuposto da dualidade estrutural da educação, determinando os lugares educacionais de acordo com as classes sociais, por meio da manutenção de tomadas de decisões de cunho pessoal e corporativista. Essa resistência negativa induz ao desenvolvimento de atitudes de discriminação e estranhamento em relação ao público da EJA. A predominância dessa resistência inibe a ampliação do PROEJA na instituição e enfraquece o envolvimento de coordenadores, chefes de departamento, pró-reitores e reitor com o Programa. Nesta condição, a dualidade estrutural, fomenta internamente, diferenciações entre cursos e uns terão mais “status” e valorização do que outros. Neste sentido e de acordo com o que foi explicitado dá para pensar qual lugar ocupará os cursos vinculados ao PROEJA.

Esse comportamento cria, ainda, dificuldades para o desenvolvimento de políticas educacionais tanto de cunho mais instrumental (que vislumbram a elevação da escolaridade dos trabalhadores e da ampliação da sua capacitação, buscando atender as demandas da produção flexível e dos arranjos produtivos locais) como as que procuram garantir o direito e a universalização da educação, a incorporação dos trabalhadores e seus filhos nos domínios dos conhecimentos mais recentes e a construção de uma educação de qualidade e emancipadora para a classe trabalhadora.

Diz-se, contudo, que a resistência ao PROEJA, mesmo no seu viés instrumental, relaciona-se mais ao fato de estar voltado para um público que pode comprometer a “qualidade” da educação ofertada pela instituição e a perspectiva de limitar a sua atuação na graduação e pós-graduação, do que por atender também as necessidades do mercado. Nesse sentido, compreende-se a certa facilidade que houve de adesão por parte significativa dos professores e gestores ao Decreto nº. 2.208/1997. Este foi claramente instituído para atender às demandas do mercado, a partir da desintegração do ensino médio técnico integrado, no entanto acenando com a possibilidade de a instituição atuar na graduação e pós-graduação, o que acabou por satisfazer os interesses

peçoais e corporativistas de muitos servidores, mesmo tendo caráter mais aplicativo e aligeirado. Assim, contou mais o fato de serem de nível “superior”.

Nas discussões que ocorrem hoje sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional observa-se situação semelhante. Há uma resistência à assunção do PROEJA em função de seu *status* inferior, mas uma adesão, por exemplo, à formatação de mestrados de caráter profissional, em que prevalece o viés de aperfeiçoamento em detrimento da formação de pesquisadores. Conta mais uma vez o fato de ser de nível “superior”.

Esse comportamento indica que não há um reconhecimento por parte da maioria dos docentes de que a educação técnica integrada é uma possibilidade rica de inovação pedagógica e formativa e que, a partir daí, poder-se-ia pensar em cursos de nível básico para a EJA, assim como superiores – graduação e pós-graduação – na perspectiva omnilateral. E, por este viés, criar possibilidades de se pensar a formação e a profissionalização dos trabalhadores a partir: da integração entre teoria e prática; do conhecimento geral e específico; e da formação de pesquisadores desinteressados na instrumentalização da técnica, tecnologia e ciência e interessados na construção de conhecimentos para as demandas dos homens, na sua relação com o outro e com a natureza.

Ao mesmo tempo em que se evidenciam as dificuldades de assunção do PROEJA no Campus de Goiânia produzem-se também perspectivas de superação dessa realidade. Nesse sentido, do ponto de vista externo, ressaltou-se a importância da transformação do Programa em política pública de Estado, não somente em função do caráter perene e orgânico que passa ter essa ação – ressaltando os aspectos de financiamento - como também da afirmação de uma assunção integral dessa modalidade de educação por parte do Estado. Indicou-se ainda a necessidade de que haja acompanhamento mais de perto do processo de implantação e implementação do PROEJA por uma comissão de nível nacional constituída por membros diferenciados, para dar suporte a este processo, tanto nos aspectos materiais e humanos quanto no estabelecimento de diálogo junto à Rede, destacando a importância dessa ação.

Em âmbito interno, há necessidade de estabelecimento de uma política institucional em relação ao PROEJA. Essa questão, de acordo com os acontecimentos recentes, está inserida no Plano de Desenvolvimento Institucional, que deve ser discutido em Congresso a ser realizado em setembro de 2011 no IFG. Na proposta de PDI (IFG, 2010) feita pela reitoria, há indicação de abertura de mais quatro cursos, a

saber: refrigeração e climatização, telecomunicações, agrimensura e mineração. Já o Observatório do Mundo do Trabalho propõe ainda os de mecânica e reciclagem. Nesse sentido, percebe-se que há um esforço da reitoria no sentido de ampliar a oferta de cursos vinculados ao PROEJA. Entretanto, além dessa iniciativa, a Pró-Reitora de Ensino ponderou que é importante a realização de um trabalho mais sistemático e contínuo junto às coordenações das áreas profissionais, buscando dialogar sobre a pertinência do PROEJA e a sua importância social. Destaca-se, por fim, a necessidade de ampliação da função social do Instituto, buscando incorporar demandas da sociedade, fundamentalmente da classe trabalhadora.

As perspectivas apontadas demandam um grande esforço de realização e, principalmente, a convicção de que a permanência de cidadãos-trabalhadores que tiveram sua trajetória escolar interrompida não condiz com a construção de uma nação soberana e socialmente justa. Além disso, é preciso reconhecer que a existência de “centros de excelência” educacionais para poucos selecionados, como querem alguns (muitos?), combinada com processos de inclusão-excludente de milhares de cidadãos-trabalhadores das benesses educacionais, produtivas e sociais, somente aumenta o clima de barbárie e violência, comprometendo a tessitura social e o processo de “humanização do homem”. Ainda nessa direção ressaltam Filgueiras e Gonçalves (2007, p. 217):

Os problemas na educação, as dificuldades crescentes para obter emprego e bons salários, o esgarçamento do tecido social com o aumento da violência e do consumo de drogas e a falta de perspectivas estão entre os inúmeros fatores que levam os jovens brasileiros a migrar para o exterior à procura de melhores oportunidades.

Desse modo, é importante redefinir e ampliar histórica e conceitualmente os termos “excelência” e “qualidade”, mediante o entendimento de que a qualidade de ensino não é apenas quantidade de conteúdos a ser ensinada, posto que ela deve englobar também:

A assimilação de valores, gostos e preferências, a incorporação de comportamentos, hábitos e posturas, o desenvolvimento de habilidades e aptidões e a adoção de crenças, convicções e expectativas que tenham como objetivo a realização ético-política da educação. Neste sentido faz parte da qualidade da educação o desenvolvimento de uma educação para a democracia. Esta entendida como promotora da participação ativa dos cidadãos na vida pública, dotados de capacidades culturais que os fazem sujeitos de direito e, também, criadores de novos direitos. (Paro, 2007, p. 22).

Observa-se, portanto, que o PROEJA é um Programa tensionador, contraditório e em disputa. Os rumos da sua afirmação (ou não) dependerão da luta política e da força social dos projetos colocados para o Brasil.

Por fim, o trabalho colocou duas questões, para além do estudo proposto, que indicam possibilidades de realização de outras pesquisas.

A primeira se relaciona ao fato de que a aproximação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e Tecnológica põe em pauta a discussão sobre a problemática, no campo da EJA, do trabalho, tanto no viés ontocriativo quanto no histórico. Nessa perspectiva, faz aflorar as tensões no campo da EJA acerca do modo como é compreendida, ou seja, se a partir das diferenciações sociais sob a forma de classes ou como campo de demonstração unicamente da diversidade cultural (Ventura, 2008). Talvez fosse interessante analisar como o PROEJA tem fomentado essa discussão.

A segunda refere-se ao fato de que, apesar de as motivações econômicas – arranjar emprego, ascender profissionalmente – estarem presentes nas perspectivas formativas dos alunos da EJA e serem vislumbradas por professores e gestores (muitos comprometidos também com a democratização do acesso desses estudantes na instituição e a inclusão social), eles as têm na perspectiva da economia cotidiana, mas não – pelo menos pelo que foi explicitado – na articulação dessas motivações com o modelo econômico e o padrão de reprodução do capital em curso. Talvez a discussão desse descompasso seja importante para a compreensão da forma como tem sido incorporado o PROEJA, se na perspectiva, em última instância, adaptativa ou emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S.; BRITO, S. *Arranjos produtivos locais: uma nova estratégia de ação para o Sebrae* – glossário de APL. RedeSist, 2002.

ALMEIDA, Adriana de. *Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão*. 2008. Dissertação, 2008. (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2008.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. Disponível em: <http://www.politica.pro.br/Cursos/curso_crises_aula1.htm>. Acesso em: 2 maio 2011.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ALVES, G. Trabalho e sindicalismo no Brasil dos anos 2000: dilemas da era neoliberal. In: ANTUNES, R. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

BEJAMIN, W. Obras Escolhidas I. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOITO Jr., A. Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil. *Revista Crítica Marxista*, São Paulo: Editora Brasiliense, n. 3, 1996.

BOITO Jr., A. A burguesia no governo Lula. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. *Neoliberalismo e sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, ago. 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C07Boito.pdf>> Acesso em: maio 2010.

BRUN, A. J. *Desenvolvimento econômico brasileiro*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1997.

BRUNO, L. Gestão da Educação: onde procurar o democrático? In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BUENO, F. M; SEABRA, R. L. *O pensamento de Ruy Mauro Marini e a atualidade do conceito de superexploração do trabalho*, 2010. Disponível em: www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/8_fabiobueno&raphaelseabra.pdf Acesso em ago. 2011.

CABELLO, M. J. Aprender para conviver: concepciones Y estratégias em educaci3n de personas adultas. *Revista Di3logos*, Madri, v. 14, 1998.

CAMPOS, C. A. de. *Os desafios da implementa33o do curr3culo integrado do Proeja em Rio Verde-GO*. 2010. Disserta33o (Mestrado em Educa33o) – UFG, Goi3nia, 2010.

CANO, W. Am3rica Latina: do desenvolvimento ao neoliberalismo. In: FIORI, J. L. *Estados e moedas no desenvolvimento das na33es*. Petr3polis: Vozes, 1999.

CARDOSO, M. L. Sobre a teoriza33o do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: F3VERO, O. (Org.). *Democracia e educa33o em Florestan Fernandes*. Campinas, S3o Paulo: Autores Associados; Niter3i, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.

CASTRO, C. de M. *Educa33o brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

CASTRO, M. D. R.; VITORETTE, J. M. B. O PROEJA no Centro Federal de Educa33o Tecnol3gica de Goi3s (CEFET-GO): uma an3lise a partir da implanta33o do curso t3cnico integrado em servi3os de alimenta33o. In: REUNI33O ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, ANPED. *Anais...* Caxambu, 2008.

CASTRO, M. D. R.; VITORETTE, J. M. B. *A pol3tica de educa33o profissional e tecnol3gica na rede federal: continuidades e tens3es na trama dos decretos*. Vit3ria, ES, ANPAE, 2009.

CASTRO, M. D. R.; VITORETTE, J. M. B. O processo de implanta33o do Proeja no IFG campus Goi3nia: limites, possibilidades e desafios. In: MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). *A forma33o integrada do trabalhador: desafios de um campo em constru33o*. S3o Paulo: Xam3, 2010.

CASTRO, M. D. R.; MACHADO, M. M.; VITORETTE, J. M. B. Educa33o Integrada e PROEJA: di3logos poss3veis. *Educa33o & Realidade (EJA e Educa33o Profissional)* v. 35, n.1, jan.-abr. 2010.

CASTRO, M. D. R.; MACHADO, M. M.; ALVES, M. F. O Proeja como desafio na pol3tica de educa33o voltada a jovens e adultos trabalhadores. In: MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). *A forma33o integrada do trabalhador: desafios de um campo em constru33o*. S3o Paulo: Xam3, 2010.

CHESNAIS, F. A globaliza33o e o curso do capitalismo do fim do s3culo. *Economia e Sociedade*. Campinas, n. 5, dez. 1995.

CIAVATTA, M. A forma33o integrada: a escola e o trabalho como lugares de mem3ria e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). *Ensino m3dio integrado: concep33es e contradi33es*. S3o Paulo: Cortez, 2005.

CODATO, A. N. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. *Revista Sociologia e Política*, n. 25, Curitiba, nov. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/> Acesso em: maio 2010.

CORRAGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMASSI, L. de; Warde, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, R. de C. D. *O PROEJA para além da retórica: um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

COSTA, M. A. da. *Formas estruturantes da organização curricular e a materialização do PROEJA no curso técnico de mecânica do CEFET-MG*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – CEFET-MG, Belo Horizontes, 2010.

COUTO, C. G. O avesso do avesso: conjuntura e estrutura na recente agenda política brasileira. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 4, out.-dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em: 15 maio 2010.

CRUZ, J. A. da. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CRUZ, J. A. da. O movimento social e a escola: da criação passada à invenção necessária. *EcoS*, São Paulo, v. II, n. I, p. 57-75, jan.-jun. 2009.

CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

D'ANGELO, M. *Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986)*. 2007. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAGNINO, E. (Org.). *Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DEBIÁSIO, F. de J. M. Acesso, permanência e evasão nos cursos do PROEJA em instituições de ensino de Curitiba-PR. 2010. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – UTFP, Curitiba, 2010.

DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2003.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.

DRUCK, G. Os sindicatos, os movimentos sociais e o Governo Lula: cooptação e resistência. *Revista del Observatorio Social de América Latina*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires, Argentina, año VI, n. 19, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal19qdebatesdruck.pdf>>. Acesso em: jun. 2010.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FILGUEIRAS, L. A.; GONÇALVES, R. *A economia política do Governo Lula*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste econômico. Em publicação: *Neoliberalismo e sectores dominantes*. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. *Tendencias globales y experiencias nacionales*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, ago. 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>> Acesso em: maio 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. *O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança*. CLACSO. Observatório Social da América Latina, Buenos Aires, n. 14, 2004a.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004b.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; EVES, L. M. W. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005a.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, Especial, out. 2005b. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: maio de 2007.

FURTADO, E. D. P.; LIMA, K. R. R. EJA, Trabalho e Educação Profissional: possibilidades e limites. In: Revista Educação & Realidade, v. 35, n. 1, 2010.

GARCIA, R. O. Em debate: ensino médio, juventude e trabalho. In: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Org.). *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*. Brasília, UNESCO, 2009.

GONTIJO, C. R. B. Tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2008.

GERMANO, J. W. *Estado Militar e Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI Jr., P. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2009.

GOHN, M. da G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILLI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002.

GOHN, M. da G. (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GOHN, M. da G. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GREGÓRIO, J. Ensino médio: construção política e ensino noturno. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GUIMARÃES, G. *O projeto CEFET nas políticas de educação tecnológica no Brasil*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFG: Goiânia, 1995.

GUIMARÃES, E. R. *A formação integral no discurso oficial dos anos 2000*. Trabalho apresentado na 31ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), 2008.

GURGEL, C. *A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2003.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

HOTZ, K. G. *Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008 – 2009)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIOESTE-PR, Cascavel, PR, 2010.

IANNI, O. *Dialética e capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 1988.

IANNI, O. *A idéia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

IANNI, O. O declínio do Brasil-nação. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 14, n. 40, set.-dez. 2000. Disponível em: < www.scielo.br/ > Acesso em: maio 2010.

KLEIN, B. L.; SILVA, G. L. R. *A inclusão e a ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio do PROEJA: avanço no discurso instituído?* Porto Alegre: ENDIPE, 2007.

KLINSKI, C. dos S. *Ingresso e permanência de alunos com ensino médio completo no PROEJA do IF Sul-Rio-Grandense/Campus Charqueadas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação – UFRS, Porto Alegre, 2009.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 96, Especial, 2006.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out. 2007.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. [s.d.]. Disponível em: <[http:// forum.eja.org. br/go/files/13ExclusãoIncluyente Acacia Kuenzer_1.pdf](http://forum.eja.org.br/go/files/13ExclusãoIncluyente_AcaciaKuenzer_1.pdf)>

LAAN, C. R. van der. *Liberalização da conta de capital: evolução e evidências para o caso brasileiro recente (1990-2005)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILLI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002.

LIMA FILHO, D. L. Universidade tecnológica e cursos superiores de tecnologia: a racionalidade financeira da reforma ducativa. *Trabalho e Crítica: Anuário do GTTrabalho e Educação da ANPED*. Co-edição EdUFF, n. 1, set. 1999.

LIMA FILHO, D. L. *A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995-2002)*. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

LOPES, J. *Educação Profissional Integrada com a Educação Básica: o caso do currículo integrado do PROEJA*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – CEFET-MG, Belo Horizontes, 2009.

LÖWY, M. A Teoria do Desenvolvimento Desigual e Combinado, 1995. Disponível em: www.revistaoutubro.com.br/edicoes/01/out_06.pdf Acesso em ago.2011.

LÜDKE M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. *A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção*. São Paulo: Xamã, 2010.

MACIEL, D. *A argamassa da ordem: da ditadura militar à Nova República (1974-1985)*. São Paulo: Xamã, 2004.

MACIEL, D. *De Sarney a Collor: reformas políticas, democratização e crise (1985-1990)*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas e Filosofia) – UFG, Goiânia, 2008.

MACIEL, D. Neoliberalismo e autocracia burguesa no Brasil. *Cadernos CEMARX*. Centro de Estudos Marxistas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, n.5, 2009.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINI, R. M. Dialética da Dependência. Petrópolis, Vozes/Buenos Aires, Clacso, 2000. Ediciones Era, México, 1991. Disponível em: BUENO, F. M; SEABRA, R. L. *O pensamento de Ruy Mauro Marini e a atualidade do conceito de superexploração do trabalho*, 2010. Disponível em: www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/8_fabiobueno&raphaelseabra.pdf Acesso em ago. 2011.

MARQUES, R. M.; MENDES, A. O social no Governo Lula: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal. *Revista de Economia Política*, v. 26, n. 1, jan.-mar. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rep/v26n1/a04v.26n1.pdf> Acesso em: abr. 2010.

MARON, N. M. W. Os cursos de especialização do PROEJA como estratégia de formação de professores e gestores. *Educere et Educare: Revista de Educação*, v. 4 n. 8, 2009. Disponível em: <<http://www.e-revista.unioeste.br/inde.php/educereeteducare/article/download/.../2818>> Acesso em: 21 maio 2011.

MARON, N. M. W.; LIMA FILHO, D. L. A importância dos estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade na formação dos professores do Proeja. *II Mostra de Pesquisa e Pós-Graduação da UTFPR*. Curitiba, set. 2010. Disponível em: <www.senept.cefetmag.br/...2010/.../A_IMPORTANCIA_DOS_ESTUDOS.pd...> Acesso em: 21 maio 2011.

MARX, K. Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, [s.d.]. v. 2.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: *Obras escolhidas*. Lisboa: Edições Avante!, 1982.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, n.75, ago. 2001.

MOLL, J. Proeja e democratização da educação básica. In: MOLL, J. et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, C. S. V. Instrução “popular” e ensino profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. (Org.). *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: EDUSP, 2001.

MOURA, D. H. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. *EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio*, Brasília, Secretaria da Educação à Distância, MEC, Boletim 16, set. 2006a.

MOURA, D. H. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Tecnológica. *EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio*, Brasília, Secretaria da Educação à Distância, MEC, Boletim 16, set. 2006b.

MUNHOZ, D. G. Ajustes das contas públicas. Entrevista concedida ao Programa Agenda Econômica, TV Senado, 2 maio 2010. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/TV/>> Acesso em: 26 jul. 2010.

NEY, A. F. V. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *A formação do cidadão produtivo: a cultura de*

mercado no ensino técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NOGUEIRA, M. A. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*. Brasília, DF: ANPAE, 2009, v. 25, n. 2, p. 185-384, maio-ago. 2009.

OLIVEIRA, E. C. de; CEZARINO, K. R. de A.; SANTOS, J. de S. *Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no PROEJA*. 2009. Disponível em: < www.anpae.org.br/congressos-antigos/simpósio2009/88pdf> Acesso em: 19 mar. 2011.

OLIVEIRA, J. F. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, F. de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, F. de. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, F.; RIZEK, C. S. (Org.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, M. A. M. *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OREIRO, J. L. Crescimento econômico e inflação. Entrevista concedida ao Programa Agenda Econômica, TV Senado, 7 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/TV/>> Acesso em: 26 jul. 2010.

ORGANISTA, J. H. C. *O debate sobre a centralidade do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

OSÓRIO, J. Crítica de la economía vulgar. Reproducción Del capital y dependência. Colección América Latina y El Nuevo Orden Mundial. México: Miguel Angel Porrua, 2004. Disponível em: BUENO, F. M; SEABRA, R. L. *O pensamento de Ruy Mauro Marini e a atualidade do conceito de superexploração do trabalho*, 2010. Disponível em: www.uel.br/grupo-esquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/8_fabiobueno&raphaelseabra.pdf Acesso em ago. 2011.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. S. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades, 2010. Disponível em: <<http://www.red.unb.br/index.phd/linhascriticas/article/view/File/1429/1065>> Acesso em: 20 abr. 2011.

PAIVA, J. Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2008.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

PIRES, L. de A. P. *A criação de Universidades Tecnológicas no Brasil: uma nova institucionalidade para a educação superior*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

PINTO, A. H. *Educação básica integrada à formação profissional: considerações sobre a modalidade EJA num curso de PROEJA*, 2010. Disponível em: < www.anped.org.br > Acesso em: 22 abr. 2011.

PINTO, J. M. de R. O financiamento da educação no governo Lula. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*. Brasília, DF: ANPAE, v. 25, n. 2, p.185-384, maio-ago. 2009.

PRADO, F. L. do. *Novos cursos tecnológicos: o futuro é agora*. Disponível em: < <http://www.aprendervirtual.com> > Acesso em: abril de 2011.

QUADROS, W. Do aumento da classe C à manutenção do desemprego: uma radiografia da estrutura social brasileira nos últimos trinta anos. In: MONTEIRO, A. *Seminário Desvendar o Brasil, suas singularidades, contradições e potencialidades*. São Paulo: Anita Garibaldi: Fundação Maurício Grabois, 2009.

RAMOS, M. N. Projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

RAMOS, M. N. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: _____. *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

RIBEIRO, V. M. M. *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 2001.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RUIZ, A. I. Apresentação. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

RUMMERT, S. M. Projeto escola de fábrica: atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 303-322, jul.-dez. 2005. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> >. Acesso em: agosto de 2008.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 2, jan.-abr. 2007.

SADER, E. *Que país é este?: dilemas nacionais do século XXI*. São Paulo: Atual, 1999.

SAES, D. *República do Capital: capitalismo e processo político no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAMPAIO Jr., P. de A. Brasil: as esperanças não vingaram. *OSAL, Observatório Social de America Latina*, Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, año VI, n. 18, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal/18/AC18Sampaio.pdf>> Acesso em: setembro de 2009.

SANSON, C. *Conjuntura. A reorganização do capitalismo brasileiro*, 2009. Disponível em www.midiaindependente.org/pt/blue/2009/11/458210.shtml Acesso em ago.2011.

SANSON, C. *Amazônia: última fronteira do capitalismo brasileiro*, 2011. Disponível em www.opsur.wordpress.com/2011/07/06/amazonia-ultima-fronteria-do-capitalismo-brasileiro/ Acesso em ago. 2011.

SANTOS, S. V. dos S. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, J. et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação & Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, 2003.

SEVERINO, J. A. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2008.

SILVA, F. C. T. da. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. In: LINHARES, M. Y. (Org.). *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

SILVA, M. A. da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Z. C.; OLIVEIRA, L. C. D. *O perfil dos alunos da primeira turma do PROEJA do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, da unidade de Goiânia*. Relatório Final de Pesquisa. Goiânia, PIBIC, CEFET-GO, 2007.

SILVA, L. G. A. da. *Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e a organização, a gestão e as práticas docentes*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2009.

SKIDMORE, T. E. *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SOUZA, A. L. de. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TROTSKY, L. Histoire de La Revolution Russe, Paris, Seuil, 1962, p. 20-21. In: LÖWY, M. *A Teoria do Desenvolvimento Desigual e Combinado*, 1995. Disponível em: www.revistaoutubro.com.br/edicoes/01/out_06.pdf Acesso em ago.2011.

VENTURA, J. P. *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.

VITORETTE, J. M. B.; CASTRO, M. D. R. de; BARBOSA, S. C.; BARBOSA, W. 2011. Modelo Econômico, Flexibilização, Integração e PROEJA. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0241.pdf>> Acesso em: 5 jun. 2011.

DOCUMENTOS

BRASIL. *Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito.

_____. *Lei 4.021 de 20 de dezembro de 1961*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outra providência.

_____. *Decreto 6.545 de 30 de janeiro 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.

_____. *Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

_____. *Decreto 87.310 de 21 de junho de 1982*. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília, DF, 1988.

_____. *Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. *Decreto 90.922 de 6 de fevereiro de 1995*. Regulamenta a Lei nº. 5.524 de 5 de novembro de 1968 que dispõe sobre o exercício do técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou de 2º grau.

_____. *Projeto de Lei nº. 1.603, de 7 de março de 1996*. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional e dá outras providências.

_____. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Portaria nº. 646, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 2.208/97 e dá outras providências.

_____. *Decreto 2.406, de 17 de novembro de 1997*. Regulamenta a Lei nº. 8.948 de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências.

_____. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 03 de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. *Decreto nº. 3.462 de 17 de maio de 2000*. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº. 2.406 de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1 de 5 de julho de 2000*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*. Brasília, DF, Anais, set. 2003a.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*. Documento Base. Brasília, DF, *Anais*, set. 2003b.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*. Grupos de Trabalho. Brasília, DF, *Anais*, set. 2003c.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*. Relatório Final: O grande coletivo: seus consensos e dissonâncias. Brasília, DF, *Anais*, set. 2003d.

_____. Decreto nº. 5.224 de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Exposição de Motivos ao Decreto n.º 5.154 de 2004*.

_____. *Decreto nº 5.154, de 25 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Parecer nº. 39 de 8 de dezembro de 2004*. Aplicação do Decreto nº. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no ensino Médio.

_____.Tribunal de Contas da União. Acórdão 480/2005 – Plenário. Disponível em:< [http://contas.tcu.gov.br/portaltextual/MostraDocumento?InK=\(AC-0480-14/05-P\)\[numd\]\[B001, B002,B012\]](http://contas.tcu.gov.br/portaltextual/MostraDocumento?InK=(AC-0480-14/05-P)[numd][B001, B002,B012]) > Acesso em: ago. 2010.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Exposição de Motivos ao Decreto n.º 5.478 de 2005*.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Portaria nº. 2080 de 13 de junho de 2005*. Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Portaria nº 208 de 1º de dezembro de 2005*. Portaria de nomeação do grupo de trabalho para a elaboração do Documento Base – PROEJA.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular nº. 30/2005/GAB/SETEC/MEC*. Brasília, 1º de agosto de 2005.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular n. 32/2005/SETEC/MEC*. Brasília, 4 de agosto de 2005.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de*

Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Oficinas pedagógicas de capacitação para gestores acadêmicos. Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular nº. 61/2005/CGSIFEP/DPAI/SETEC/MEC.* Brasília, 26 de outubro de 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº. 1 de 3 de fevereiro de 2005.* Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto nº. 5.154/2004.

_____. *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.

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

_____./CAPES/SETEC. *Edital Proeja-Capes/Setec nº. 03.* Brasília, out. 2006.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional integrada a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: propostas gerais para a elaboração de projetos pedagógicos de curso de especialização.* Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos: Documento Base,* Brasília, 2007a.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular nº. 156/2007.* Brasília, DF, jan. 2007b.

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

_____. *Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.* Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer nº. 23 de 8 de outubro de 2008.* Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular nº. 3305*. Brasília, DF, out. 2008a.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular nº. 2.939/2008*. Brasília, DF, set. 2008b.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular nº. 3305 de 20 de outubro de 2008c*.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular nº. 3305*. Brasília, DF, out. 2008d.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Chamada Pública nº. 01/2008*. Brasília, DF, mar. 2008e.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular nº. 21/2008*. Brasília, DF, abril de 2008f.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular n. 40, GAB/SETEC/MEC*. Brasília, DF, 8 de abril de 2009. Convite às instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos, na formação inicial e continuada com o ensino fundamental (PROEJA FIC).

_____./Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA/Ministério da Educação (MEC)*. Brasília: MEC, Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução nº. 3, de 15 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos da EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer nº. 6, de 7 de abril de 2010*. Reexame do Parecer CNE/CEB n. 23/2008 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº. 3 de 7 de abril de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular nº 5/2010*. Brasília, DF, fev. 2010.

SETEC/CEFET-GO/Unidade Goiânia. *Relatório – versão 1 – Visita PROEJA*. Goiânia, jun. 2007.

CEFET-GO. *Regulamento Interno do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás*. Goiânia, CEFET-GO, mar. 1999.

_____. *Projeto de implantação do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em serviços de alimentação na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA)*. Goiânia, CEFET-GO, 2006.

_____. *Projeto pedagógico de pós-graduação Lato Sensu: Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Pólo CEFET-GO*. Goiânia, maio 2007.

CEFET-GO/Centro de Seleção. *Edital nº. 008/2008*. Goiânia, 2008.

_____. *Plano de Trabalho/Projeto Assistência ao estudante dos cursos PROEJA*. Goiânia, jun. 2008.

CEFET-GO/Coordenação do PROEJA e Ações Inclusivas. *Memo: 34/2008/COPROEJA. Assunto: Processo Seletivo 2009/1PROEJA/CEFET-GO*. Goiânia, 2008a.

_____. *Regulamento da Assistência Estudantil do PROEJA do CEFET-GO*. Goiânia, 2008b.

_____. *Curso de capacitação para servidores. Dispõe sobre o curso de capacitação para docentes, técnico-administrativos e gestores ligados ou não à modalidade de educação de jovens e adultos com vistas à melhoria e implantação de cursos de formação profissional ligados a esta modalidade*. Goiânia, CEFET-GO, 2008b.

CEFET-GO/UFG. *Projeto Diálogos Proeja*. Goiânia, CEFET-GO, 2008.

FDE/CONCEFET. *Posicionamento do FDE sobre o Decreto 5.478/05 e a sua aplicação*. Brasília, DF, 2005. Mimeografado.

_____. *Ofício Circular nº. 40*. Brasília, DF, abr. 2009.

IBGE. *Aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional*. Brasília, DF, 2007.

_____. *Síntese dos indicadores sociais 2006*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774>

IFG. *Curso Técnico em Cozinha, Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Goiânia, 2009.

IFG/ Coordenação do Proeja e Ações Inclusivas, 2009.

_____. *Instituição*. Disponível em: <<http://www.ifgoias.edu.br/index.php/instituição>>
Acesso em: set. 2010a.

_____. *História*. Disponível em: <<http://www.ifgoias.edu.br/index.php/historico>>. Acesso em: set. 2010b.

_____. *Estatuto*. Disponível em: <<http://www.ifgoias.edu.br/index.php/estatuto>>. Acesso em: set. 2010c.

_____. *Observatório*. Disponível em: <<http://www.ifgoias.edu.br/observatorio>>. Acesso em: setembro de 2010d.

_____. *Regimento*. Disponível em: <<http://www.ifgoias.edu.br/index.php/regimento>>. Acesso em set. 2010e.

_____. *Prestação de contas ordinária anual*: relatório de gestão do exercício de 2009. Março de 2010f.

IFG. Centro de Seleção. *Seleção para a educação profissional – PROEJA. Total de candidatos por curso e sexo*. Goiânia, 2010.

IFG/Pró-Reitoria de Extensão. *Concluintes do curso de capacitação PROEJA*. Goiânia, IFG, set. 2010.

IFG/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. *Declaração*. IFG, Goiânia, set. 2010.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014)*. Goiânia, dez. 2010.

INSTITUTO DE HOSPITALIDADE (BA). *Demanda por Capacitação Profissional no Setor de Turismo no Brasil: pesquisa/Instituto de Hospitalidade*. Salvador: Design Gráfico, 2001.

UFG/CEFET-GO. *Subprojeto 1: A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: as experiências do PROEJA em Goiás*. Goiânia, 2006.

UFG/CEFET-GO. *Folder. I Seminário de Pesquisa: desafios da integração entre educação de jovens e adultos e educação profissional*. Goiânia, CEFET-GO, mar. 2008.

_____. *Folder. II Seminário de Pesquisa: Desafios da integração entre educação de jovens e adultos e educação profissional*. Goiânia, UFG/Faculdade de Educação, mar. 2009.

UFG/IFG/Pesquisa PROEJA-Capes/Setec. *Folder. Diálogos PROEJA*. Goiânia, IFG, 2010.

ANEXOS

ANEXO A



DIÁLOGOS PROEJA NO IFG - CAMPUS GOIÂNIA

DATA: 30 E 31 DE AGOSTO DE 2010

CURSOS: TÉCNICO INTEGRADO EM COZINHA E TÉCNICO INTEGRADO EM SERVIÇOS DE ALIMENTAÇÃO

1. Sexo Masculino () Feminino ()

2. Qual é sua idade? _____

3. Você está trabalhando atualmente? Sim () Não ()

4. Qual é sua ocupação (trabalho) atualmente? _____

5. Qual o meio de transporte você utiliza para o traslado até o IFG – Campus Goiânia?

Ônibus () carro () Moto () Bicicleta ()

6. Você gosta do curso? Sim () Não () mais ou menos ()

7. Você gosta de Matemática? Sim () Não () mais ou menos ()

8. Você já abandonou os estudos por causa da Matemática?

Sim () Não ()

9. Faz quanto tempo que você deixou de estudar? _____

10. Porque você deixou de estudar? _____

ANEXO B

Tabela 2.13

Participação dos 20 principais produtos de exportação (%)

Produtos	2005
Minérios de ferro e seus concentrados (b)	6,2
Soja mesmo triturada (b)	4,5
Automóveis de passageiros (m)	3,7
Óleos brutos de petróleo (b)	3,5
Carne de frango congelada, fresca ou refrig. incl. miúdos (b)	2,8
Aviões (a)	2,7
Farelo e resíduos da extração de óleo de soja (b)	2,4
Aparelhos transmissores ou receptores e componentes (a)	2,3
Café cru em grão (b)	2,1
Partes e peças para veículos automóveis e tratores (m)	2,1
Carne de bovino congelada, fresca ou refrigerada (b)	2,0
Produtos laminados planos de ferro ou aço (m)	2,0
Açúcar de cana, em bruto (b)	2,0
Motores para veículos automóveis e suas partes (m)	2,0
Produtos semimanufaturados, de ferro ou aço (s)	1,9
Pastas químicas de madeira	1,7
Calçados, suas partes e componentes (m)	1,7
Ferro fundido bruto e ferro "spiegel" (ex ferro gusa)	1,5
Veículos de carga (m)	1,4
Fumo em folhas e desperdícios (b)	1,4
Total dos produtos	50,0

Fonte : Ministério do Desenvolvimento Industrial e Comércio Exterior.

ANEXO C

Campus Jataí

Nome do Curso	Superior	Médio Técnico	Nº de vagas	Turno	Duração
Engenharia Elétrica	Bacharelado		30	matutino	5 anos
Física	Licenciatura		40	noturno	4 anos
Sistema de Informação	Tecnologia		30	matutino	3 anos e meio
Agrimensura		Integrado	40	matutino	4 anos
Informática		Integrado	40	matutino	4 anos
Edificações		Integrado	40	matutino	4 anos
Eletrotécnica		Integrado	40	matutino	4 anos
Agrimensura		Subsequente	30	noturno	2 anos
Edificações		Integrado PROEJA	30	noturno	4 anos

Fonte: elaboração a partir de <http://www.ifgoias.edu.br> e Relatório de Gestão do exercício 2009, (IFG, 2010).

Campus Inhumas

Nome do Curso	Superior	Médio Técnico	Nº de vagas	Turno	Duração
Informática	Bacharelado		30	noturno	4 anos
Química	Licenciatura		30	noturno	4 anos
Alimentos		Integrado	30	vespertino	4 anos
Informática		Integrado	30	vespertino	4 anos
Química		Integrado	30	vespertino	4 anos
Manutenção e Suporte em Informática		Integrado PROEJA	30	noturno	3 anos e meio

Fonte: elaboração a partir de <http://www.ifgoias.edu.br> e Relatório de Gestão do exercício 2009, (IFG, 2010).

Campus Uruaçu

Nome do Curso	Superior	Médio Técnico	Nº de vagas	Turno	Duração
Química	Licenciatura		30	noturno	4 anos
Edificações		Integrado	30	matutino	4 anos
Informática		Integrado	30	matutino	4 anos
Química		Integrado	30	matutino	4 anos
Edificações		Subsequente	30	noturno	2 anos
Manutenção e Suporte em Informática		Integrado PROEJA	30	noturno	3 anos e meio

Fonte: elaboração a partir de <http://www.ifgoias.edu.br> e Relatório de Gestão do exercício 2009, (IFG, 2010).

Campus Itumbiara

Nome do Curso	Superior	Médio Técnico	Nº de vagas	Turno	Duração
Química	Licenciatura		30	noturno	4 anos
Automação Industrial		Integrado	30	matutino	4 anos
Eletrotécnica		Integrado	30	matutino	4 anos
Química		Integrado	30	matutino	4 anos
Automação Industrial		Subsequente	30	noturno	2 anos
Eletrotécnica		Subsequente	30	noturno	2 anos

Fonte: elaboração a partir de <http://www.ifgoias.edu.br> e Relatório de Gestão do exercício 2009, (IFG, 2010).

Campus Luziânia

Nome do Curso	Superior	Médio Técnico	Nº de vagas	Turno	Duração
Química	Licenciatura		30	noturno	4 anos
Análise e Desenvolvidos de Sistema	Tecnologia		30	noturno	3 anos e meio
Informática para Internet		Integrado	30	matutino	4 anos
Mecânica		Integrado	30	matutino	4 anos
Química		Integrado	30	matutino	4 anos
Edificações		Subsequente	30	noturno	2 anos
Manutenção e Suporte em Informática		Integrado PROEJA	30	noturno	3 anos e meio

Fonte: elaboração a partir de <http://www.ifgoias.edu.br> e Relatório de Gestão do exercício 2009, (IFG, 2010).

Campus Anápolis

Nome do Curso	Superior	Médio Técnico	Nº de vagas	Turno	Duração
Química	Licenciatura		30	noturno	4 anos
Logística	Tecnologia		30	noturno	3 anos
Edificações		Integrado	30	matutino	4 anos
Informática para Internet		Integrado	30	matutino	4 anos
Química		Integrado	30	matutino	4 anos
Secretaria Escolar		Integrado	30	matutino	4 anos
Edificações		Subsequente	30	noturno	2 anos
Transporte de Cargas		Integrado PROEJA	30	noturno	3 anos e meio

Fonte: elaboração a partir de <http://www.ifgoias.edu.br> e Relatório de Gestão do exercício 2009, (IFG, 2010).

CampusFormosa

Nome do Curso	Superior	Médio Técnico	Nº de vagas	Turno	Duração
Biologia	Licenciatura		30	noturno	4 anos
Controle Ambiental		Integrado	30	matutino	4 anos
Edificações		Integrado	30	matutino	4 anos
Informática para Internet		Integrado	30	matutino	4 anos
Edificações		Subsequente	30	noturno	2 anos
Manutenção e Suporte em Informática		Integrado PROEJA	30	noturno	3 anos e meio

Fonte: elaboração a partir de <http://www.ifgoias.edu.br> e Relatório de Gestão do exercício 2009, (IFG, 2010).

ANEXO D

[illegible]

LEGENDA		UNED - JATNI	
SUBORÇAMENTO VINCULAÇÃO		UNIDADE CENTRAL	
		CD	FG
		CD-2	01
		CD-2	02
		CD-3	01
		CD-3	02
		CD-4	01
		CD-4	02
		FG	
		FG-2	02
		FG-4	12

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEFET-GO/1999

UNIDADE SEDE

1. DIREÇÃO-GERAL CD-2

GABINETE FG-2
ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL FG-4
RECURSARIA JURIDICA FG-4
EDITORIA

2. DIRETORIA DA UNIDADE SEDE CD-3

2.1. DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO CD-3

2.1.1. GERÊNCIA DE ADMINISTRAÇÃO E MANUTENÇÃO CD-4

2.1.1.1. COORDENAÇÃO TÉCNICO-ADMINISTRATIVA FG-4
2.1.1.2. COORDENAÇÃO DE ORÇAMENTO E FINANÇAS FG-4
2.1.1.3. COORDENAÇÃO DE CONTABILIDADE E EXECUÇÃO FINANCEIRA FG-4
2.1.1.4. COORDENAÇÃO DE ALMOXARIFADO E PATRIMÔNIO FG-4
2.1.1.5. COORDENAÇÃO DE COMUNICAÇÃO, ARQUIVO E TRANSPORTE FG-4
2.1.1.6. COORDENAÇÃO DE OBRAS E MANUTENÇÃO FG-4
2.1.1.7. COORDENAÇÃO DE VIGILÂNCIA E LIMPEZA FG-4
2.1.1.8. COORDENAÇÃO DE COMPRAS FG-4
2.1.1.9. COORDENAÇÃO DA COMISSÃO PERMANENTE DE LICITAÇÃO FG-4
2.1.2. GERÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS CD-4
2.1.2.1. COORDENAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS FG-4
2.1.2.2. COORDENAÇÃO DE CADASTRO E PAGAMENTO FG-4
2.1.2.3. COORDENAÇÃO DE SELEÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL FG-4 (SESDEP)
2.1.2.4. COORDENAÇÃO DO SERVIÇO DE MANUTENÇÃO DE BENEFÍCIOS FG-4 (SEMAB)

2.1.3. GERÊNCIA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO CD-4

2.2. DIRETORIA DE RELAÇÕES EMPRESARIAIS E COMUNITÁRIAS CD-3

2.2.1. GERÊNCIA DE RELAÇÕES EMPRESARIAIS E COMUNITÁRIAS CD-4

2.2.1.1. COORDENAÇÃO DE SERVIÇO DE INTERAÇÃO ESCOLA-EMPRESA FG-4
2.2.1.2. COORDENAÇÃO DE CURSOS DE ATUALIZAÇÃO FG-4
2.2.1.3. COORDENAÇÃO DE CURSOS EXTRAORDINÁRIOS FG-4

2.3. DIRETORIA DE ENSINO CD-3

2.3.1. GERÊNCIA EDUCACIONAL DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR CD-4

2.3.1.1. COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, AUDIO E VÍDEO FG-4
2.3.1.2. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE INFORMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS FG-4
2.3.1.3. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS FG-4
2.3.1.4. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS FG-4
2.3.1.5. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE FG-4

2.3.2. GERÊNCIA EDUCACIONAL DE ÁREAS TECNOLÓGICAS I CD-4

2.3.2.1. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE ELETROTÉCNICA FG-4
2.3.2.2. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE ELETRÔNICA E TELECOMUNICAÇÕES FG-4
2.3.2.3. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE MECÂNICA FG-4
2.3.2.4. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE INFORMÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO FG-4

2.3.3. GERÊNCIA EDUCACIONAL DE ÁREAS TECNOLÓGICAS II CD-4

2.3.3.1. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE GEOMÁTICA FG-4
2.3.3.2. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE MINERAÇÃO FG-4
2.3.3.3. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE SANEAMENTO AMBIENTAL E SAÚDE FG-4
2.3.3.4. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE TRANSPORTES FG-4
2.3.3.5. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE CONSTRUÇÃO CIVIL FG-4

2.3.4. GERÊNCIA EDUCACIONAL DE APOIO AO ENSINO CD-4

2.3.4.1. COORDENAÇÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA FG-4
2.3.4.2. COORDENAÇÃO DE REGISTROS ESTATÍSTICOS FG-4
2.3.4.3. COORDENAÇÃO DE REGISTRO DE FREQUÊNCIA AO ESTUDANTE FG-4
2.3.4.4. COORDENAÇÃO DE TURNOUS FG-4
2.3.4.5. COORDENAÇÃO DA BIBLIOTECA FG-4
2.3.4.6. COORDENAÇÃO DE AMBIENTES E EQUIPAMENTOS DE USO COMUM RECURSOS DIDÁTICOS FG-4

UNIDADE DESCENTRALIZADA DE JATÁ-GO

3. DIRETORIA DA UNIDADE DESCENTRALIZADA CD-3

3.1. GERÊNCIA EDUCACIONAL DE ATIVIDADES ACADÊMICAS CD-4

- 3.1.1. COORDENAÇÃO DE ENSINO FG-2
- 3.1.2. COORDENAÇÃO DE INTERAÇÃO E EXTENSÃO FG-2
- 3.1.3. COORDENAÇÃO DE TURMAS FG-4
- 3.1.4. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE ELETROTÉCNICA FG-4
- 3.1.5. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE ELETROELETRICIDADE FG-4
- 3.1.6. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE GEOMÁTICA FG-4
- 3.1.7. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE TELEMÁTICA FG-4
- 3.1.8. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LING./COD. E SUAS TECNOLOGIAS FG-4
- 3.1.9. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS FG-4
- 3.1.10. COORDENAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS FG-4

3.2. GERÊNCIA EDUCACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO E MANUTENÇÃO CD-4

- 3.2.1. COORDENAÇÃO DE MATERIAL E PATRIMÔNIO FG-4
- 3.2.2. COORDENAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO DA SEDE FG-4
- 3.2.3. COORDENAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS FG-4
- 3.2.4. COORDENAÇÃO DE PLANEJAMENTO FG-4

ANEXO E

6.1 Matriz Curricular:

MATRIZ CURRICULAR											
PROEJA	Ano de implantação: 2006										
	Aprovação: Portaria nº.....de...../...../.....										
	Vigência: 1º semestre										
	Disciplinas	Eixos	Carga Horária Semanal								
			Períodos						Hora Aula	Hora Relógio	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º			
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	1, 2, 3 e 4	4	4	3	2	2	2	255		
	Língua Estrangeira	1 e 2					2	2	60		
	Artes	1					2	2	60		
	Geografia	3 e 4				2	2	2	90		
	História	1 e 2	2	2	2				90		
	Matemática	1, 2, 3 e 4	2	2	3	2	2	2	195		
	Física	2				2	2	2	90		
	Química	1, 2 e 3	2	2	2	2	2	2	180		
	Biologia	2 e 3	2	2	2	2			120		
	Filosofia	2 e 3		2	2				60		
	Sociologia do Trabalho	1 e 4	2					2	60		
	Informática	2 e 4	2	2					60		
	Educação Física								0		
	Subtotal		16	16	14	12	14	16	1320		
Formação Profissional	História da Alimentação	1					2		30		
	Nutrição	1 e 2	2	2	2	2			120		
	Qualidade e Segurança Alimentar	1, 2, 3 e 4	2	2	2	2			120		
	Tecnologia Culinária	1, 2 e 4	2	2	4	4	4	4	300		
	Serviços de Alimentação	2 e 4		2	2	2	2	2	150		
	Gestão do Setor de Alimentação	3 e 4				2	2	2	90		
	Subtotal		6	8	10	12	10	8	810		
	TOTAL		22	24	24	24	24	24	2130		

ANEXO F

7.6 Matriz Curricular do Curso Técnico em Cozinha - PROEJA

Unidades Curriculares por períodos		Horas-Aula	Horas-Relógio
1º Período	Língua Portuguesa I	72h	54
	Matemática I	36h	27
	História I	36h	27
	Química I	36h	27
	Informática Básica	36h	27
	Nutrição I	72h	54
	Qualidade e Segurança Alimentar I	36h	27
	Estrutura Física e Organizacional de Cozinha	36h	27
	Subtotal	360	270
2º Período	Língua Portuguesa II	36h	27
	Matemática II	36h	27
	História II	36h	27
	Química II	36h	27
	Biologia I	36h	27
	Educação Física	72h	54
	Artes	36h	27
	Relações Humanas	36h	27
	Nutrição II	36h	27
	Qualidade e Segurança Alimentar II	36h	27
3º Período	Habilidades Básicas de Cozinha I	36h	27
	Subtotal	432	324
	Língua Portuguesa III	36h	27
	Matemática III	36h	27
	Química III	36h	27
	Biologia II	36h	27
	Filosofia	36h	27
	História da Alimentação	36h	27
	Nutrição III	36h	27
	Qualidade e Segurança Alimentar III	36h	27
4º Período	Habilidades Básicas de Cozinha II	72h	54
	Subtotal	360	270
	Língua Portuguesa I	36h	27
	Matemática IV	36h	27
	Geografia I	36h	27
	Química IV	36h	27
	Biologia III	36h	27
	Nutrição IV	36h	27
	Serviços de Bares e Restaurantes	36h	27
	Economia e Alimentação	36h	27
5º Período	Técnicas Básicas de Cozinha Quente e Cozinha Brasileira	36h	27
	Subtotal	72h	54
	Língua Portuguesa V	36h	27
	Matemática V	36h	27
	Geografia II	36h	27
	Física I	36h	27
	Sociologia do Trabalho I	36h	27
	Gestão do Setor de Alimentação I	36h	27
	Língua estrangeira I	36h	27
	Serviços de Bebidas	36h	27
6º Período	Técnicas Básicas de Cozinha Fria e Cozinha Internacional	72h	54
	Subtotal	360	270
	Língua Portuguesa VI	36h	27
	Matemática VI	36h	27
	Sociologia do Trabalho II	36h	27
	Física II	36h	27
	Língua estrangeira II	36h	27
	Serviços de Banquetes e Eventos	36h	27
	Segurança no trabalho	36h	27
	Gestão do Setor de Alimentação II	36h	27

Técnicas Básicas de Confeitaria e Pastelaria	72h	54
Subtotal	360	270
Carga-horária total das disciplinas	2.232	1.674
Atividades Extra-curriculares		163 (27h/periodo)
Atividades Semi-presenciais		163 (27h/periodo)
Estágio Curricular Supervisionado		300
Total do curso		2.300

8. LABORATÓRIOS DE ENSINO

8.1 Laboratório Gastronômico

8.1.1 Recursos Materiais

LABORATÓRIO GASTRONÔMICO / 2009	
Utensílios	Quantidade
Abridor de garrafa, rolha (novo)	1
Abridor de lata e garrafa	10
Acendedor do Fogão	2
Açucareiro (inox)	4
Afiador de faca (plástico)	2
Assadeira de Barro	2
Assadeira Redonda nº 25	2
Assadeira Retangular (pão)	2
Azeiteiro em porcelana	10
Bacia Acrílico	1
Bacia Alumínio (15 cm)	4
Bacia Alumínio (20 cm)	4
Bacia Alumínio (40 cm)	1
Bacia Plástico	1
Baladeira	1
Balde p/ Gelo	2 (grande e pequeno)
Balde Plástico	4
Bancada	3
Bancos	3
Bandeja alumínio redonda 20 cm	1
Bandeja inox circular 20 cm	1
Bandeja inox desenhada (apoio p/ mãos) 30 cm	1
Bandeja inox desenhada (apoio p/ mãos) 40 cm	1
Bandeja inox funda 30cm	1
Bandeja inox média 40cm	1

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás –Campus Goiânia - Curso 31
Técnico em Cozinha, Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e
Adultos

ANEXO G



Curso	Modalidade	Vagas autorizadas	Alteração de oferta de vagas	Campus	Ano para implantação
Processos Químicos	Tecnologia	80	60	Goiânia	2012
Redes de Comunicação	Tecnologia	100	00	Goiânia	2010
Construção de Edifícios	Tecnologia	60	00	Goiânia	2011
Construção de Vias Terrestres	Tecnologia	50	00	Goiânia	2011
Agrimensura/ Geoprocessamento	Tecnologia	120	60	Goiânia	2012
Planejamento Turístico/Hotelaria	Tecnologia	160	60	Goiânia	2012
Saneamento Ambiental	Tecnologia	80	60	Goiânia	2012
Transportes Urbanos	Tecnologia	80	60	Goiânia	2012
Física	Licenciatura	40	60	Jataí	2011

Tabela VI – Programação de abertura de Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Curso	Modalidade	Total de alunos	Nº de Turmas	Turno	Campus	Ano para implantação
Informática para Internet	Integrado	30	01	Matutino	Anápolis	2010
Infraestrutura escolar	Subsequente	30	1	Noturno	Anápolis	2012
Química	Integrado	30	01	Matutino	Anápolis	2010
Edificações	Integrado	30	01	Matutino	Anápolis	2010
Edificações	Subsequente	60	2	Noturno	Anápolis	2010
Transporte de cargas	PROEJA	60	02	Noturno	Anápolis	2010
Secretaria Escolar	Integrado	30	1	Matutino	Anápolis	2010
Transporte de Cargas	Integrado	30	1	Matutino	Anápolis	2012
Secretaria Escolar	Proeja	60	2	Noturno	Anápolis	2012
Manutenção e Suporte em Informática	PROEJA	60	02	Noturno	Formosa	2010
Informática para Internet	Integrado	30	01	Matutino	Formosa	2010
Controle Ambiental	Integrado	30	01	Matutino	Formosa	2010
Edificações	Integrado	30	01	Matutino	Formosa	2010
Biotechnologia	Integrado	30	1	Matutino	Formosa	2011
Edificações	Subsequente	60	02	Noturno	Formosa	2010
Reciclagem	PROEJA	60	02	Noturno	Formosa	2011



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIÁS

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Curso	Modalidade	Total de alunos	Nº de Turmas	Turno	Campus	Ano para implantação
Refrigeração e Climatização	PROEJA	60	2	Noturno	Goiânia	2012
Telecomunicações	PROEJA	60	2	Noturno	Goiânia	2012
Agrimensura	PROEJA	60	2	Noturno	Goiânia	2012
Mineração	PROEJA	60	2	Noturno	Goiânia	2012
Cozinha	PROEJA	60	2	Noturno	Goiânia	2011
Instrumento musical	Integrado	25	1	Matutino	Goiânia	2011
Química	Integrado	30	01	Matutino	Itumbiara	2010
Alimentos	PROEJA	60	2	Noturno	Itumbiara	2012
Química	Integrado	30	01	Matutino	Luziânia	2010
Informática	Integrado	30	01	Matutino	Luziânia	2010
Manutenção e Suporte em Informática	PROEJA	60	2	Noturno	Luziânia	2010
Edificações	Subsequente	60	02	Noturno	Luziânia	2010
Edificações	Integrado	30	1	Matutino	Luziânia	2012
Multimeios Didáticos	Subsequente	30	2	Noturno	Luziânia	2011
Mecânica	Integrado	30	01	Noturno	Luziânia	2010
Mecânica	PROEJA	60	02	Noturno	Luziânia	2012
Edificações	PROEJA	30	01	Noturno	Uruaçu	2010
Química	Integrado	30	01	Matutino	Uruaçu	2010

Tabela VII - Programação de alteração de oferta de vagas para Cursos Técnicos:

Curso	Modalidade	Vagas autorizadas	Alteração de oferta de vagas	Campus	Ano para implantação
Transporte de Cargas	PROEJA	60	0	Anápolis	2012
Manutenção e Suporte em Informática	PROEJA	60	00	Formosa	2012
Eletrônica	Integrado	25	30	Goiânia	2010
Eletrotécnica	Integrado	25	30	Goiânia	2010
Mineração	Integrado	25	30	Goiânia	2010
Artes/Música	Integrado	25	00	Goiânia	2010
Serviços de Alimentação	PROEJA	60	00	Goiânia	2010
Mecânica	Subsequente	60	00	Goiânia	2012
Eletrotécnica	Subsequente	60	00	Goiânia	2013
Mineração	Subsequente	25	0	Goiânia	2012
Eletrotécnica	Subsequente	60	30	Itumbiara	2010
Automação Industrial	Subsequente	60	30	Itumbiara	2010

ANEXO H

4. INDICAÇÕES DE CURSOS

Os cursos atualmente oferecidos no *Campus* Goiânia, bem como os indicados para serem ofertados na modalidade EJA são:

Quadro 4.1: Cursos Oferecidos/Indicados – IFG *Campus* Goiânia

Área	Curso atualmente ofertado	Modalidade	Curso indicado para modalidade EJA
Engenharia, Produção e Construção	Tecnologia em Construção de Edifícios	Tecnológico	
	Tecnologia em Construção de Vias Terrestres	Tecnológico	
	Engenharia de Controle e Automação	Bacharelado	
	Engenharia Mecânica	Bacharelado	
	Tecnologia em Agrimensura	Tecnológico	
	Tecnologia em Geoprocessamento	Tecnológico	
	Tecnologia em Processos Químicos	Tecnológico	
	Técnico em Eletrônica	Integrado	
	Técnico em Eletrotécnica	Integrado	
	Técnico em Mineração	Integrado	
	Técnico em Eletrotécnica	Subsequente	
	Técnico em Mecânica	Subsequente	Técnico em Mecânica
	Técnico em Mineração	Subsequente	
	Técnico em Cozinha	EJA	
Ciências, Matemática e	Técnico em Informática para	Integrado	

Computação	Internet		
Educação	História	Licenciatura	
	Matemática	Licenciatura	
Serviços	Tecnologia em Hotelaria	Tecnológico	
	Tecnologia em Saneamento Ambiental	Tecnológico	
	Tecnologia em Gestão de Turismo	Tecnológico	
	Tecnologia em Transportes Terrestres	Tecnológico	
	Técnico em Trânsito	Integrado	
	Técnico em Controle Ambiental	Integrado	
	-	-	Técnico em Reciclagem
Humanidades e Artes	Técnico em Instrumento Musical	Integrado	