



**Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências  
Humanas/Doutorado**

**DE PATINHO FEIO A CISNE:  
DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DE UMA POLITICA  
INSTITUCIONAL PARA O PROEJA NO IFAL**

**MARIA DO SOCORRO FERREIRA DOS SANTOS**

**Orientador: Alexandre Fernandez Vaz  
Coorientadora: Maria Hermínia Lage Laffin**

**Florianópolis  
2014**

**Maria do Socorro Ferreira dos Santos**

**DE *PATINHO FEIO* A *CISNE*:  
DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DE UMA POLITICA  
INSTITUCIONAL PARA O PROEJA NO IFAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial a obtenção do título de Doutora em Ciências Humanas.

Área de Concentração:  
Condição Humana na Modernidade.

Orientador:  
Dr. Alexandre Fernandez Vaz

Coorientadora:  
Maria Hermínia Lage Laffin

**Florianópolis  
2014**

Ficha de Identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

---

SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos

De Patinho Feio a Cisne: desafios da implantação de uma política institucional para o proeja no IFAL / Maria do Socorro Ferreira dos Santos; orientador, Alexandre Fernandez Vaz; coorientadora, Maria Hermínia Lage Laffin - Florianópolis, SC, 2014. 182p

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Inclui referências.

1. Ciências Humanas. 2. Educação. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Educação Profissional

**MARIA DO SOCORRO FERREIRA DOS SANTOS**

**DE PATINHO FEIO A CISNE: DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO  
DE UMA POLITICA INSTITUCIONAL PARA O PROEJA NO  
IFAL**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de  
“Doutora em Ciências Humanas” e aprovada em sua forma final  
atendendo às normas da legislação vigente do Programa de Pós-  
Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade  
Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, SC, 17 de dezembro de 2014.

Banca examinadora

---

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz (UFSC) Orientador

---

Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Laffin (UFSC) Coorientadora

---

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (UFAL)

---

Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares (UFRJ)

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Pacheco Gonçalves (UDESC)

---

Prof. Dr. Selvino Jose Assmann (UFSC/PPGICH)

---

Profa. Dra. Luzinete Simões (UFSC/PPGICH)

*Quero dedicar esse trabalho aos três homens da minha vida:  
Meu pai (in memoriam), Noé Pereira dos Santos,  
com seu amor me ensinou a ser filha;  
Wagner Veras Rodrigues,  
com seu amor me ensinou a ser esposa;  
Gabriel dos Santos Rodrigues,  
com seu amor me ensinou a ser mãe.*

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus, pelo presente da vida, por ter permitido viver esse momento tão especial, a realização de um sonho. Seu amor e sua misericórdia me fazem ser grata sempre por cada dia, cada momento. “Obrigada Senhor por ser tão amada por ti!”

Agradeço especialmente à minha mãe D. Maria, por ser um anjo que nos mostra todos os dias o significado do amor maternal. Sem seu amor, sua proteção, suas orientações, sua força, eu não conseguiria chegar aqui.

Aos meus irmãos, Dete, Assis, Francinildo, Francivaldo, Naldo, Neide, Noé, Moisés e Noelma!!! Obrigada por me mostrar que faço parte de uma equipe nota 10! Um agradecimento especial a caçulinha, minha professora de português preferida, Professora Noelma Santos, por ter revisado esse texto com profissionalismo e amor; ao professor Francivaldo Santos pelas correções e auxílio nas transcrições das entrevistas e a Fernando Moisés, pelo suporte emocional a todo o momento, quando, das minhas inúmeras viagens, ficava de “plantão” cuidando de Gabriel. Sem vocês não tinha chegado aqui.

Aos meus sogros Sr. Rodrigues e D. Penha e toda a Família Rodrigues, por rezarem sempre por mim nessa caminhada.

Quero agradecer aos meus enteados, Monalisa, Felipe, Lucas e, em especial, Bruna, minha filha do coração, por toda a experiência vivida e por fazerem parte da minha história.

Um agradecimento especial ao Professor Dr. Alexandre Fernandez Vaz, meu orientador, que me aceitou como orientanda desde o começo dessa jornada em 2011, que acreditou no meu potencial e que, em todo momento, esteve próximo, ajudando nas minhas dificuldades e limitações e compartilhando comigo o amor pela educação. Tenho muito orgulho de fazer parte da lista de seus orientados, tenho muito orgulho de saber que tive a oportunidade de construir o caminho do Doutorado ao seu lado. Muito Obrigada!

Outro agradecimento especial à Professora Maria Herminia Lage Laffin, minha coorientadora, um presente que recebi em 2013, no momento da minha qualificação. Obrigada

por você ter aceitado esse desafio e ter me acolhido como orientanda. Minha permanência em Florianópolis, em 2013.2, teve um sabor especial, ser sua aluna me fez crescer e amar ainda mais a área que escolhi, a EJA. Obrigada por você fazer parte dessa vitória hoje.

Aos professores avaliadores, por aceitarem participar desse momento tão importante, professora Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (UFAL), professor Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares (UFRJ), professora Rita de Cássia Pacheco Gonçalves (UDESC), professor Selvino Jose Assmann (UFSC) e professora Luzinete Simões (UFSC).

Às professoras Dra. Núbia Frutuoso, Dra. Joana Maria Pedro e Dra. Teresa Kleba Lisboa pela dedicação aos trabalhos de coordenação do Programa de Doutorado Interinstitucional IFPE/IFPB/IFAL/UFSC.

Ainda gostaria de agradecer aos professores do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, modalidade DINTER por terem abraçado esse projeto, sou a única representante do IFAL, com imenso orgulho.

Também quero agradecer aos colegas do DINTER pelos momentos vividos durante essa caminhada, pelo aprendizado interdisciplinar e alegrias compartilhadas nessa trajetória, em particular à minha “prima” Beatriz, pelo carinho e atenção a cada momento dessa jornada.

Quero agradecer ainda à minha amiga e “irmã” em Cristo, Valquíria Bezerra. Ter você ao meu lado deixou essa caminhada mais especial, não esquecerei dos diversos momentos vividos nesse percurso. Obrigada!

Quero deixar registrado aqui um agradecimento especial a duas pessoas que fizeram toda a diferença no começo da minha carreira profissional, duas professoras que me mostraram que ter profissionalismo e amor pela educação era possível, me mostrando que eu poderia ir muito longe e que enxergaram além daquilo que eu mesma poderia ver, que me fizeram perceber no dia-a-dia que amor, ética, respeito e compromisso fazem parte de um conjunto de sentimentos que devem estar presentes em todas as modalidades de ensino, seja na educação fundamental, seja no ensino médio, ensino superior e, especialmente na EJA. Obrigada professora Tereza Nêuman Cândido Pereira e Ana

Cristina Loureiro, Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Gostaria de agradecer ao IFAL, na pessoa do Reitor Sérgio Teixeira, pelo apoio em todos os momentos durante a minha pesquisa. Em especial, minha gratidão a todos que fazem o Câmpus de Marechal Deodoro, à professora Marília Gois, Diretora Geral, ao professor Eder Souza, Diretor de Ensino, pelo carinho e respeito em cada momento, em cada situação vivida nesse período e um agradecimento especial a todos os professores que participaram direta e indiretamente dessa pesquisa, meu muito obrigada!

Quero deixar registrados aqui ainda, o meu agradecimento aos Coordenadores (atuais) do Proeja do IFAL, Professora Vera Lúcia (Maceió), Fátima Amorim e Anderson Campus (Marechal Deodoro), Edilene Torres (Palmeira dos Índios) e Adriano Araújo (Satuba) por acreditarem nessa modalidade e fazerem um excelente trabalho.

Meu agradecimento a toda a equipe da Pró-reitoria de Ensino. Em especial, ao professor Luiz Henrique, nosso Pró-reitor, Margareth Nunes, nossa Chefe do Departamento de Educação Básica, Maria Verônica Lopes, nossa Chefe do Departamento de Articulação Pedagógica, a Vanda Cardoso, coordenadora sistêmica do PROEJA (2012-2013), por acreditar que esse trabalho seria importante na construção e implementação de uma política institucional para o PROEJA no IFAL.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a conclusão de minha pesquisa de doutorado, meus sinceros e afetuosos agradecimentos.



A Sabedoria é resplandecente, não murcha, Mostra-se facilmente para aqueles que a amam. Ela se deixa encontrar por aqueles que a buscam. Ela se antecipa, revelando-se espontaneamente aos que desejam. Quem por ela madruga, não terá grande trabalho, pois a encontrará sentada junto à porta da sua casa. Refletir sobre ela é perfeição da inteligência, e quem cuida dela ficará logo sem preocupações. [...] O principio da Sabedoria é o desejo autêntico de instrução, e a preocupação pela instrução é o amor. (LIVRO DA SABEDORIA, cap. 6, 12-17).

## RESUMO

O objeto de estudo da presente tese, defendida no Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina foi o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Esse programa tem como um dos seus princípios norteadores a inclusão educacional e social de jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica. O trabalho teve como propósito investigar particularidades da implantação do PROEJA no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e seu processo de desenvolvimento como política pública. Também buscou situar o debate envolvendo a articulação entre educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos ao longo dos anos, especificamente do final do século XX até início do século XXI, além de analisar os desafios da implantação de uma Política Institucional para o PROEJA no IFAL. Foram utilizados como procedimentos metodológicos a análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram dirigentes como reitor, pró-reitor, diretores e coordenadores, além de professores das áreas técnica e formação geral. Os resultados trazem reflexões importantes relacionados às dificuldades de incorporação do PROEJA como política contínua e que envolve vários aspectos. Entre eles, alguns relacionados ao próprio descaso governamental, em detrimento de um novo programa, o Pronatec, concorrendo ainda o desconhecimento da proposta e a ausência de discussões internas sobre a modalidade e suas especificidades pelos professores, que por sua vez apresentam resistências à implantação de novos cursos dessa modalidade. Os resultados apontam ainda que há pouco entendimento no que diz respeito ao direito à educação para esse público, além do não conhecimento das especificidades desses sujeitos e ausência de formação de professores para atuar no programa. Por fim, o estudo indica que as políticas públicas nesse universo configuraram-se, como fragmentadas e descontínuas do ponto de vista do público jovem e adulto trabalhador que busca uma profissionalização. Sabemos que esse processo não é fácil, mas há uma necessidade de se pensar no PROEJA como política que

merece a atenção devida, podendo até ser considerado o “Patinho Feio”, mas (re) conhecido a partir das suas diferenças, não precisando ser um belo Cisne, um “igual” na sua essência entre as modalidades já existentes. Por fim, a tese nos coloca várias questões que vão para além de um trabalho de formato acadêmico, vemo-la como um documento importante para a análise institucional, fortalecendo as discussões e ajudando na concretização de uma política pública efetiva no IFAL.

**Palavras-chave:**

**PROEJA, Política Institucional. Educação Profissional.**

**ABSTRACT**

The aim of this thesis study, defended in the Interdisciplinary Doctorate Program in Human Science of Universidade Federal de Santa Catarina was PROEJA – National Program to the Integration of professional Education and Basic Education for youth and Adults. This program is based on the social and educational inclusion of young and adults in the professional and technological education. The paper investigated the particularities of implementing PROEJA at Instituto Federal de Alagoas (IFAL) and its development process as a public policy. It also discussed the articulation between basic, professional and adult education over the years, especially at the end of the 20th century until the beginning of the 21st century. It also analyzed the challenges of implementing an Institutional Policy to PROEJA at IFAL. The research was based on documents analysis and semi-structured interviews. The participants of this research were directors like the dean, the vice-dean, principals, coordinators and teachers of technical field and general instruction. The results make important reflections related to the difficulties of incorporation of PROEJA as a continual policy that involves several aspects. The governmental negligence to the detriment of a new program, PRONATEC, the unfamiliarity of the proposition and also the lack of internal discussions about the modality and its specificities from the teachers, which present resistance to the implementation of new course of this modality. The results point out that the understanding about the right of education to this group is not clear, besides the misunderstanding of the specificities of these students and the lack of teacher's education to work in this program. Finally, the study indicates that the public policies in this area are fragmented and intermittent from the perspective of the young and the adult that look for a professional education. It is known that this process is not easy, but thinking of PROEJA as policy that deserves attention is essential. It may be considered the "Ugly Duckling", but recognized from its differences, not being the same as the other modalities that already exist. At last, the thesis discusses many issues beyond an academic paper, presenting itself with institutional characteristics and reinforcing the discussions and contributing to the consolidation of an effective public policy at IFAL.

Keywords: PROEJA, Institucional Policy. Professional Education.

**LISTAS DE TABELAS**

Tabela 01 – Total de população por grupos etários e condições de alfabetização	74
Tabela 02 – População total e condição de alfabetização por grupos etários – Alagoas	75
Tabela 03 – Realidade do PROEJA em 2008	99
Tabela 04 – Planejamento de novos cursos no PDI (2009-2013)	100
Tabela 05 – Planejamento de novos cursos no PDI (2014-2018)	101
Tabela 06 – Dirigentes Entrevistados	112
Tabela 07 – Professores Entrevistados	112

## **LISTAS DE FIGURAS**

Figura 1	Divisão Geopolítica em 1909	38
Figura 2	Expansão da Rede federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica	53
Figura 3	Interiorização do IFAL	91

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFET – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EM – Ensino Médio  
EMJAT - Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores  
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos  
EP – Educação Profissional  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio  
ETF – Escola Técnica Federal  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
GT – Grupo de Trabalho  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
IFAL - Instituto Federal de Alagoas  
IFPE – Instituto Federal de Pernambuco  
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MS – Ministério da Saúde  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica  
PNE – Plano Nacional de Educação



PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEJA FIC – 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 ensino fundamental

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

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

SEMTEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social de Transporte

SETEC – Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	21
1.1. O caminho da pesquisa e a escolha do objeto	22
1.2 Percurso metodológico e instrumentos de pesquisa	29
1.3 Estruturação do texto	33
<b>2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI: NOVOS PROBLEMAS E VELHOS DESAFIOS</b>	35
2.1 Das Primeiras Escolas Técnicas (1900 – 1950)	35
2.2 Das Escolas Técnicas para CEFETs (1950-2000)	43
<b>3 ENTRE PROGRAMAS UMA NOVA POLÍTICA: CONTEXTUALIZANDO O PROEJA NO CENÁRIO DE DISPUTAS</b>	53
<b>4 PROEJA NO IFAL: DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL</b>	69

4.1	A implantação do PROEJA: da totalidade a contradição	76
4.2	Política Pública: uma breve análise	83
<b>5</b>	<b>DE PROGRAMA A POLÍTICA PÚBLICA</b>	<b>91</b>
5.1	A importância do IFAL no Estado de Alagoas	91
5.2	O PROEJA no IFAL	96
5.3	O PROEJA para Dirigentes e Professores	11
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>159</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>163</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>180</b>



## 1. INTRODUÇÃO

A presente tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) constituiu-se num desafio pessoal e profissional, por envolver a complexidade contextual da implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Alagoas.

A escolha por esse objeto de pesquisa teve início em 2009, quatro anos depois da publicação do primeiro decreto do programa. No entanto, a oferta de cursos do Proeja no IFAL, só começou, de fato, a partir de 2008. Nesse sentido, essa pesquisa soma-se a outras já produzidas em diversos programas de pós-graduação, ousando analisar o PROEJA como uma política pública nos Institutos Federais.

Diante disso, e considerando a importância do PROEJA, não apenas como um programa, mas como política pública que merece destaque, indagamos: como foi o processo de implantação do PROEJA no IFAL? Por que não há uma política institucional para a EJA nos IFs? Qual a visão dos gestores e professores sobre essa modalidade de ensino, da sua implantação até o presente momento?

Diante dessas questões, buscamos investigar, junto à gestão atual e aos professores do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), as particularidades constitutivas da implantação do PROEJA e seu processo de desenvolvimento como política pública.

Como objetivos específicos, buscamos situar o debate envolvendo a articulação entre educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos ao longo dos anos, especificamente no final do século XX até início do século XXI; diferenciar os conceitos entre programa, política pública e política institucional e sua compreensão no IFAL envolvendo o PROEJA; contextualizar o debate envolvendo o conceito de trabalho como princípio educativo no âmbito do PROEJA e caracterizar os desafios do PROEJA no IFAL desde sua implantação até os dias atuais sob a ótica dos gestores, coordenadores e professores.

## 1.1 O caminho da pesquisa e a escolha do objeto

Para entender o caminho da pesquisa e a escolha do objeto, é necessário partir de três pontos essenciais, que fizeram a diferença durante todo o caminho de construção dessa tese. O primeiro está relacionado com meu percurso interdisciplinar que iniciou antes do meu ingresso no curso; o segundo diretamente implicado na minha vivência como educadora a mais de 20 anos e que ao ingressar no IFAL, passou a direcionar a pesquisas para o PROEJA; e, por fim, o último relaciona-se com o fato de que é preciso haver uma institucionalização do PROEJA nos Institutos Federais de Educação.

Ainda nesse contexto, apresentarei aqui um contraponto entre esses três aspectos relacionados e a escolha do título da minha tese: De Patinho Feio a Cisne: Desafios da implantação de uma política institucional para o PROEJA no IFAL. Qual a relação que podemos estabelecer entre esses três aspectos, o Patinho Feio e o PROEJA?

Podemos fazer esse contraponto a partir de alguns momentos. Primeiro interpretando o conto escrito por Hans Christian Andersen, dinamarquês, que nasceu em 1805, de família humilde perdeu o pai prematuramente e foi abandonado pela mãe. Tornou-se agressivo, e tinha muita dificuldade em adaptar-se aos ambientes. Apesar de gostar de estudar não conseguiu dar continuidade aos estudos pela miséria em que se encontrava, precisava trabalhar. Enfrentando vários desafios, dedicou-se aos estudos e passou a escrever contos baseados no folclore dinamarquês, passando a se destacar no meio literário. Foi em meio a tantas diversidades e desafios que o autor reescreveu sua própria vida por meio do conto “O Patinho Feio”.

O conto fala de um patinho rejeitado pelos demais, por ser diferente e desajeitado, e que sofreu durante muito tempo por não ser aceito como era. Depois de certo tempo, encontrou outras aves, diferentes das que tinha convivido até então, para ele aquelas criaturas representavam a beleza, diferentemente de tudo que já havia encontrado. Diante daquela imagem fez voltar sua melancolia, acreditando que sua feiura os ofenderia. Porém percebeu que elas se aproximavam cada vez mais, então assustado baixou sua cabeça, acreditando que ia ser maltratado.

Então viu refletida na água a sua própria imagem. Quase não acreditou na visão: não era mais um bichinho mirrado, feio e sem graça. Tornara-se grande e bonito. Deixara de ser um patinho: tornara-se cisne. (ZANCHETT, 2010)

Revisitando essa história, apresento uma segunda questão nesse processo, o caminho interdisciplinar e a identificação com o “patinho feio”. A partir desse conto, fiz um retorno a minha própria história e ao voltar ao “ninho”, vi que o meu processo de alfabetização se deu quando minha mãe, que apesar de não haver concluído o ensino fundamental, assumiu o lugar de educadora. Mesmo sem concluir o ensino fundamental, foi convidada a assumir durante dois anos (1971-1972) turmas de jovens e adultos, no Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF (1967-1985), com o objetivo de apresentá-los às letras. O Movimento nasce na época da ditadura cívico-militar, preconizando uma alfabetização funcional e facilitando aos alunos o ingresso no mercado de trabalho.

Ainda nesse registo de memória, lembro-me de Cora Coralina (2010, p.1) que em um de seus poemas diz:

Não sei se a vida é curta ou longa para nós,  
mas sei que nada do que vivemos tem  
sentido, se não tocarmos o coração das  
pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que  
acolhe, braço que envolve, palavra que  
conforta, silêncio que respeita, alegria que  
contagia, lágrima que corre, olhar que  
acaricia, desejo que sacia, amor que  
promove. E isso não é coisa de outro mundo,  
é o que dá sentido à vida. É o que faz com  
que ela não seja nem curta, nem longa  
demais, mas que seja intensa, verdadeira,  
pura enquanto durar. Feliz aquele que  
transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Sobre essa constante busca de sentido e valorização, Paulo Freire em uma das suas inúmeras obras, afirma que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as

possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2007, p. 22. Grifo do autor).

A valorização da educação, a busca e a construção de conhecimento se dava em vários momentos da minha trajetória. e se ampliava cada vez mais, passando pelas escolas públicas da cidade de Campina Grande, Paraíba, como aluna e depois como professora.

Desafiando gigantes para conquistar um lugar, assumindo-se diferente, buscava sempre fazer algo melhor para ser aceita e, como professora, ousava nas escolhas metodológicas enfrentando os desafios de uma educação tradicional.

Professora, pesquisadora, revisitando velhas práticas, criando outras novas, a educação me embriagava a cada tempo, a cada momento, a cada conquista. Percebi que nesse percurso a Educação já era a tela principal da tela da minha vida, embora como pincel, à época, tenha escolhido a Psicologia.

A perspectiva interdisciplinar é um desafio, requer abertura ao diálogo com outras áreas. Assumindo esse lugar decidi analisar Contos de Fadas à luz da Psicanálise, atravessada pela literatura e educação. Naquele momento, dois contos foram escolhidos, um deles o do Patinho Feio.

Ao finalizar o curso de Psicologia o desafio estava posto: como continuar esse diálogo, articulando diversas áreas na construção do conhecimento interdisciplinar? Percebi que eu já crescia em outro ninho, já era diferente daqueles que assumiam a Psicologia verticalizando sua formação. Optei pelo Mestrado em Letras, na área da Psicolinguística, especialmente com ênfase na Educação. Nesse processo, em meio a tantas inquietações científicas, pesquisei sobre a Reescrita de Histórias Infantis. Nessa reescrita, reescrevi a minha como educadora, mais uma vez, ainda buscando o meu lugar.<sup>1</sup>

Por fim, nesse terceiro e último momento, percebi que, para começar minha tese, cujo tema, o PROEJA, o “Patinho Feio” dos Institutos Federais de Educação, como vários colegas o nomeiam ao se referir à modalidade, era preciso começar

---

<sup>1</sup> SANTOS, M. S. F. Reescrevendo histórias: uma análise linguístico-discursiva da prática de reescrita de textos. Dissertação de Mestrado. UFAL, 1999.



falando dessa paixão pela Educação construída ao longo da minha trajetória pessoal e profissional.

Paixão essa que Silva (2003, p. 93-94), educadora e pesquisadora, que dialoga à luz da Psicanálise, descreve como “uma pluralidade de debates e polêmicas, possibilitando encontros, reconhecimento”, que está longe de ser uma educação “desvitalizada e vazia.” Dessa paixão, ela fala da relação e afirma que

o professor transforma-se num suporte dos investimentos do aluno, à medida que pode ser objeto de uma transferência e vice-versa; então, o que se transfere são as experiências vividas, principalmente com os pais, que se tornam atualizadas ganhando vida novamente na relação professor-aluno, tanto do ponto de vista do aluno como do professor. (SILVA, 2003, p. 93-94),

Por acreditar que a relação de aprendizagem entre professores e alunos não pode ser desvitalizada, nem esvaziada, é que me vejo revisitando sempre esse lugar, o da educação, dando continuidade à elaboração da minha tese, agora tomando em conta o PROEJA.

Ao chegar à instituição bem na transição do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-AL) para o Instituto Federal de Alagoas – IFAL<sup>2</sup>, no início de 2009, deparei-me com diversas modalidades de ensino: médio integrado, subsequente, superior e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), modalidade esta em que ninguém queria ensinar, era a modalidade mais nova da rede, a mais difícil também, a que era, e ainda é, considerada o *Patinho Feio* da história da rede de educação profissional e tecnológica.

Diante desse cenário, mais uma vez me encontrava na contemplação e ao mesmo tempo na contradição entre o que chamam de “bonito” e “feio” na educação e me reportava ali às diversas formas de descrição entre a “beleza daquelas figuras” (os Cisnes), quer dizer, as outras modalidades de ensino que os

---

2 Trataremos dessa transição nos capítulos seguintes.

IFs apresentavam e a “melancolia do enjeitado” (o Patinho Feio) ou aquela modalidade que “ninguém quer ensinar”.

O que percebi ainda naquele momento é que, para alguns mestres e doutores, ícones do saber da rede federal de educação tecnológica, a “feiura” do PROEJA “os ofendia”, mancharia sua imagem, sua reputação em meio à “beleza” da sua história como educadores junto a outras “belas modalidades” de ensino, como por exemplo o ensino superior.

Então, nesse cenário de disputas, encantamentos e contradições, decidi escolher mais uma vez o diferente e busquei alcançar voos mais altos, muito além dos céus sonhados pela pesquisadora, como, por exemplo, escrever uma tese no Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Além disso, poderia ter a condição de destacar a beleza, em meio aos desafios e os avanços do PROEJA, que faz parte hoje da realidade dos Institutos Federais de Educação, especialmente do IFAL. E, quem sabe, no fim dessa história, o PROEJA, ao ser reconhecido como uma política institucional possa ser aceito como diferente e belo, mesmo que não seja considerado um cisne cuja bela imagem fosse refletida em meio ao cenário que se apresenta na educação brasileira.

O PROEJA nos Institutos Federais de Educação, criado por meio do Decreto nº. 5.478/05<sup>3</sup>, revogado posteriormente pelo Decreto nº 5840/06<sup>4</sup>, institui, na Rede Federal, a obrigatoriedade de inserir jovens e adultos anteriormente excluídos do processo educacional. Ele entende “o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável [...]” (BRASIL, 2009a, p. 47).

---

3 Esse Decreto 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 (BRASIL, 2005)

4 Esse Decreto revoga o anterior, ampliando a abrangência do Programa com a inserção do nível de ensino fundamental e a possibilidade de ser ofertado por proponentes estaduais e municipais, além de entidades privadas nacionais e de serviço social, de aprendizagem e formação profissional. (BRASIL, 2006a)

O documento base elaborado por uma equipe do MEC formada por pesquisadores como Jaqueline Moll (UFRGS), Caetana Juracy Silva (MEC), Dante Henrique Moura (IFRN), Benedito Luiz Correia (UFRPE), Simone Valdete dos Santos (UFRGS), entre outros, apresenta uma discussão acerca da necessidade do Programa e de sua implantação (BRASIL, 2007).

Nesse documento, são apresentadas as orientações acerca da implantação do programa, já sinalizado como uma política em construção. Ao longo de todo o documento aponta-se a necessidade de que ele não se torne uma proposta efêmera e passageira que venha a acompanhar as mudanças de lideranças governamentais. O documento norteador do programa apresenta a concepção de uma política pública<sup>5</sup> perene, capaz de não correr o risco de mais uma vez se tornar vazia como outros programas governamentais.

Essa sistematização vem na direção do princípio geral dos Institutos que concebe a educação profissional e tecnológica como essencial para o desenvolvimento humano, econômico e social, e assim compromete-se com diversas ações para a redução das desigualdades sociais e regionais e buscam a oferta de uma educação de qualidade, construída em processos participativos e democráticos.

Nessa perspectiva, frente ao processo de crescente exclusão social, desemprego juvenil, baixa escolaridade e desqualificação de mão de obra em diversos setores produtivos nas regiões brasileiras, o governo afirma que

É fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do

---

5 Será discutido a seguir o conceito Política Pública, aqui basta compreender como sendo ações “de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.” (HOFLING, 2001, p. 31, grifo da autora). Essa discussão será ampliada ao longo da tese.

sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado a educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2009a, p. 33).

Essa necessidade está ancorada no sistema de valores construídos social e historicamente e que é somado hoje a tal programa, pois o conhecimento básico e a formação técnica possibilitam, juntos, um novo olhar sobre o mundo, construindo expectativas em busca de um futuro promissor. Nesse sentido, “A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real.” (BRASIL, 2009a, p.35).

Porém, essa indissociabilidade não é tão simples assim, pois as transformações impulsionadas pela modernidade influenciaram mudanças importantes no ensino médio e profissional no Brasil, trazendo em sua história questões que se aproximam e se afastam. Realidades que ora se encontram, ora se desencontram. Essa “dualidade estrutural” entre ensino médio e profissional, segundo Kuenzer (2009, p. 26), precisa ser analisada com muita atenção “já que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender as necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho.”

O PROEJA é um programa inédito e recente que pressupõe a união de três campos distintos, os quais, infelizmente, não vêm conseguindo dialogar entre si. Por não ter esse diálogo, se instaura uma realidade preocupante envolvendo a Educação Profissional, a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos em uma articulação quase sempre vazia, desarticulada, como apontam alguns autores (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005; KUENZER, 2005; 2010). Apesar de contar com o apoio do Governo Federal, esse programa ainda

não encontrou seu lugar devido, dentre as inúmeras modalidades de ensino ao longo da história dos Institutos Federais de Educação.

O presente estudo problematiza o atual debate acadêmico envolvendo essas três dimensões, o ensino médio, a educação profissional e a educação de jovens e adultos, que vêm apontando um novo perfil, tanto de aluno, quanto de professor, numa tentativa de entender as condições objetivas e historicamente produzidas dessas três dimensões, nos Institutos Federais de Educação, especialmente no Estado de Alagoas.

## **1.2 Percurso metodológico e instrumentos de pesquisa**

Para desenvolver estudos sobre o PROEJA a escolha adequada do método nos possibilita ampliar possibilidades de análise e condições de interpretação, especialmente por envolver três campos importantes na área do ensino, a educação profissional, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Assim, escolhemos a abordagem qualitativa por percebermos que é possível estabelecer, por meio dela, relações mais amplas entre esses campos.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos: estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

O estudo bibliográfico é muito importante para situar historicamente as categorias mais importantes do nosso trabalho e ampliar a discussão teórica sobre o tema proposto. Segundo Gil (2002, p.44-45), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

Corroborando com Gil, Fonseca (2002, p. 32) explica que qualquer pesquisa científica tem em seu início esse levantamento e afirma que é a “pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.” Com isso, o pesquisador terá subsídios para seu processo investigativo ao longo da pesquisa.

Paralelamente ao estudo bibliográfico, foram selecionados documentos legais vinculados ao processo de implantação do PROEJA nos Institutos, em especial do IFAL. Os documentos, segundo Lakatos (1991), caracterizam-se como uma importante fonte primária. O objetivo dessa análise documental é reconstituir o processo de formulação do PROEJA, em todas as suas dimensões, ou seja, concepção, objetivos, financiamento, base jurídica, desenho funcional, estratégia operacional, cronograma, metas iniciais e alcançadas, distribuição de responsabilidades, em suma, será a análise da transição de um programa para política pública nos IFs, numa visão macro. Sobre esse procedimento, é importante dizer que

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

No nosso estudo será imprescindível a análise dos documentos oficiais para compreender o processo de transição de um Programa de Governo para uma Política Pública. Sobre essa questão, Gil (2002, p. 46) alerta para a importância desse procedimento, pois “constituem fonte rica e estável de dados”, tornando-se condição fundamental para o processo de análise dos dados empíricos que serão coletados a partir de outro procedimento, as entrevistas.

Para compor o *corpus* dessa fase da pesquisa e posteriormente organizar as categorias, selecionamos alguns documentos entre o período de 2006 a 2012, considerados norteadores para análise.

Decreto 5.478/2005, que 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.

Portaria 2080/2005, na qual o MEC 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 de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA;

Decreto nº 6.095/2007 que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2007);

Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2009);

Lei 11.741/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica;

Lei 11.892/2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008);

PDI – (2009-2013) - Projeto de Desenvolvimento Institucional do IFAL;

PDI – (2014-2018) - Projeto de Desenvolvimento Institucional do IFAL;

Projeto de Implantação do PROEJA no IFAL (2007);

PPIs - Projetos Pedagógicos Institucionais dos dois cursos do PROEJA do campus de Marechal Deodoro (Técnico em Hospedagem e Técnico em Cozinha);

Como terceira e última escolha metodológica, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas. Segundo Lakatos (1991) e Lüdke e André (1986), as entrevistas semiestruturadas são aquelas que apresentam um número de questões pré-definidas que possibilitem uma maior expressão acerca da temática investigada. Para os autores, essa técnica dá liberdade ao entrevistador e possibilita surgir novos questionamentos, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão. O objetivo da sua utilização foi o de analisar todo o processo de implementação, desenvolvimento e percepções acerca do PROEJA enquanto política pública e institucional no IFAL. O detalhamento das realizações das entrevistas e a caracterização desse processo, será apresentado no último capítulo.

Para esse momento, basta diferenciar as categorias que serão trabalhadas a seguir: categorias analíticas e empíricas, as quais se articulam e se entrelaçam entre si.

Segundo Minayo (2004, p. 94)

as categorias analíticas retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizadas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação.

Enquanto que as categorias empíricas são

construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase



empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica. (MINAYO, 2004, p.94).

Diante disso, escolhemos como categorias analíticas para discussão os conceitos de totalidade, mediação e contradição. Já as categorias empíricas, construídas a partir das entrevistas, foram: programa, políticas públicas e política institucional. Importante destacar que toda a análise envolvendo essas categorias será apresentada no último capítulo dessa tese.

## **Os participantes da pesquisa**

Participaram da pesquisa 10 professores e 13 gestores. Os dirigentes foram escolhidos de forma direta de acordo com os cargos ocupados na gestão atual. Os professores foram convidados aleatoriamente, compreendendo o corpo de formação geral e da área técnica do Câmpus de Marechal Deodoro por ter o maior número de alunos nessa modalidade.

Todas as entrevistas gravadas em áudio foram realizadas no local onde cada um trabalhava, com data e horário previamente agendados. Procuramos deixar explicitados os objetivos da pesquisa por meio do termo de livre consentimento esclarecido e a garantia do sigilo de sua identidade.

### **1.3 Estruturação do texto**

Diante dessas considerações, para alcançar os objetivos propostos, a tese foi dividida em quatro momentos:

O primeiro procura historicizar o surgimento da educação profissional desde a primeira década do século XX. E, nesse percurso, situar o debate envolvendo a educação profissional e sua articulação com o ensino médio no Brasil.

O segundo momento busca contextualizar o PROEJA no cenário de disputas políticas e sociais, em que vários programas foram implantados pelo governo, tentando diminuir a exclusão de uma maioria da população.

O terceiro situa o debate especificamente no Estado de Alagoas, contextualizando o PROEJA no IFAL, e discute o processo histórico-político de constituição legal do programa e os desafios que se interpunham para sua consecução.

No quarto momento, serão apresentadas as discussões relacionadas às categorias de análise envolvendo a compreensão do processo de implantação do PROEJA no IFAL e sua transição para uma política pública e os desafios de sua institucionalização.

## **2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI: NOVOS PROBLEMAS E VELHOS DESAFIOS**

O objetivo do presente capítulo é contextualizar o cenário de implantação do IFAL, além de buscar situar o debate envolvendo a articulação entre Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos.

Essa articulação revela historicamente várias faces: de um lado a preocupação com uma formação eminentemente técnica para inserir no mundo do trabalho, de outro a formação básica com o intuito de preparar o sujeito para construir uma cidadania plena e, além disso, uma formação com proposta curricular integrada para incluir aqueles que estão afastados da escola e que são vistos como sem qualificação para atender às novas demandas desse mundo do trabalho.

Nessa trajetória podemos destacar vários momentos que nos fazem compreender a realidade da educação profissional integrada à educação básica de jovens no Instituto Federal de Alagoas - IFAL. Optamos aqui por percorrer o caminho das primeiras escolas técnicas até como o IFAL se encontra hoje tornando, possível entender de onde se está falando e quais os desafios de se pensar nessa realidade no século XXI.

### **2.1 Das Primeiras Escolas Técnicas (1900 – 1950)**

Quando decidimos trilhar um caminho histórico sobre o tema educação profissional, nos deparamos com velhos desafios como o da própria terminologia, dado seu caráter polissêmico e que, segundo Sonia Fonseca (2013, p. 17) é empregada pelos estudiosos de diversas formas, tais como: formação profissional, educação profissional, ensino de ofícios, ensino profissional, ensino de profissões, aprendizagem profissional, aprendizagem de ofícios, e aprendizagem compulsória.

Antes de pensarmos na fundação dessas escolas, é preciso lembrar que a formação para o trabalho no Brasil começa muito antes, ainda no Brasil Colônia tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos. Uma reforma

educacional, segundo Fonseca (2013), só se tornou prioridade na década de 1760, quando tem início à substituição secular dos jesuítas na educação, surgindo um novo sistema liderado por pessoas não religiosas ocupando o lugar dos missionários.

Nesse período, surgiram as reformas educacionais de Pombal, depois as reformas dos Estudos Menores, com a implantação de aulas régias ou aulas avulsas, por meio de cursos isolados que passaram a ser de responsabilidade do Estado e não mais da Igreja. Importante saber que “apesar da novidade imposta pela Reforma realizada por Pombal, com o Alvará de 28 de julho de 1759, o primeiro concurso para professor foi realizado apenas em 20 de março de 1760, em Recife.” (FONSECA, 2013, p. 20)

Esse sistema ficou restrito às elites locais e perdurou de 1771 até 1834, período em que as Reformas da Instrução Pública já passavam a constar em algumas escolas com planos pedagógicos direcionados à profissionalização envolvendo questões relacionadas ao comércio e à arte militar.

Nesse período, é importante destacar, com Celso Fonseca (1986), alguns fatos que marcaram o início da educação profissional no Brasil. Em primeiro lugar, a criação do Colégio das Fábricas por D. João VI em 1808, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e dos aprendizes vindos de Portugal. Em segundo, em 1858, com a criação do Liceu de Artes e Ofícios, ampliando o olhar sobre a educação popular, que perdurou ao longo do século XIX e início do século XX. Em terceiro, com o avanço da indústria, surgem outras necessidades no final do período imperial e após a abolição legal do trabalho escravo no país, dentre elas, a necessidade de mão-de-obra, preparada para atender as demandas da industrialização.

Diante de tantas mudanças, foi apenas em 1906 que houve a consolidação do ensino técnico-industrial. Para isso, muitas ações foram implantadas:

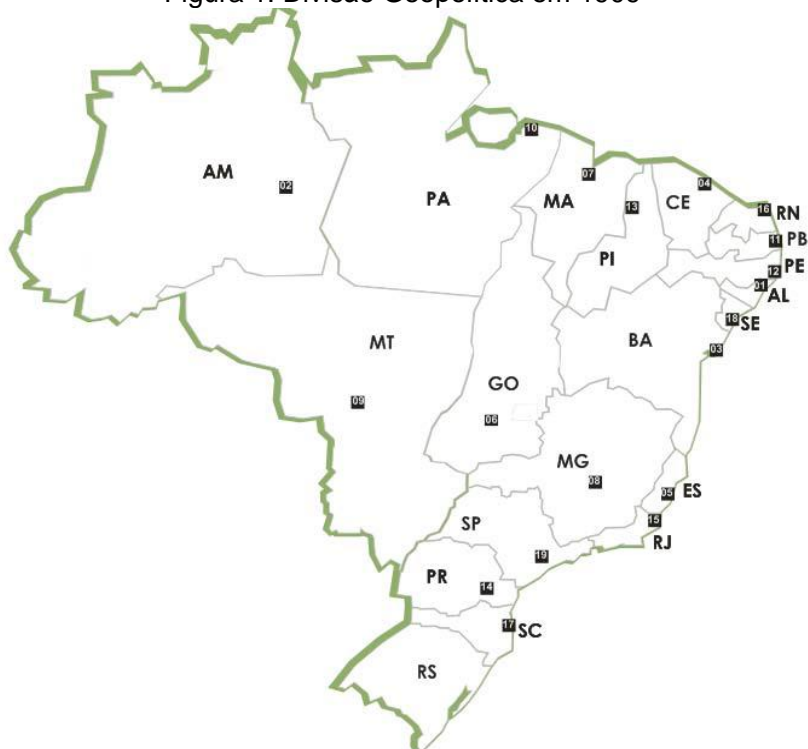
- a) Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.
- b) A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.
- c) Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: *“A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”*. (BRASIL, 2009b, p. 02)

Em 1909, após a morte do presidente Afonso Pena, Nilo Peçanha assumiu a presidência do nosso país e assinou, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente dezenove *“Escolas de Aprendizes Artífices”* destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

Esse avanço se deu na efervescência do desenvolvimento industrial, diante de uma avalanche de exigências da modernidade, com a chegada de uma nova dinâmica de mercado, com empresas que exigiam muito mais dos profissionais. Esse momento importante influenciou de maneira decisiva a implantação e a evolução das escolas técnicas profissionalizantes, principalmente por terem sido consideradas um importante espaço de uso político, voltado para as classes menos favorecidas socialmente.

Podemos observar na imagem a seguir a divisão Geopolítica dessas 19 escolas implantadas inicialmente em 1909, entre elas a de Alagoas.

Figura 1: Divisão Geopolítica em 1909



Fonte: Portal do Ministério da Educação (MEC) <sup>6</sup>

Observamos a importância dessa contextualização, especialmente em relação às mudanças trazidas pela tecnologia e os avanços científicos. Essas transformações sociais com novas exigências do mercado no início do século XX impulsionaram a criação dessas escolas, como foi visto até aqui.

Segundo Muricy (1922 apud CINTRA, 2004) um dos diretores da Escola de Santa Catarina à época, seu objetivo era introduzir a conduta do trabalho, sob a aparência de ajuda humanitária, àqueles que se viam desamparados, especialmente

---

6 Disponível em :  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)

os filhos da classe trabalhadora ou mesmo àqueles que vinham de famílias totalmente despossuídas. Em texto produzido sobre a história da Escolas de Aprendizes Artífices, de Santa Catarina afirma-se como escolas seriam

Era um novo sol que iria despontar iluminando nova trilha às nossas indústrias futuras e pondo a descoberto mais essa abençoada senda a ser seguida pela infância pobre das nossas classes proletárias, que se viam como que desamparadas até então, nessa humanitária tarefa de educação prática, fornecendo-lhes os meios de se poderem preparar para as lutas da vida com inteligência e honestidade; os pais pobres, cujos ganhos não podiam sobrar para dar a seus filhos essa educação sólida e mais completa, como que hoje se dá nas nossas escolas de aprendizes artífices, criadas [...] quando se achava no governo da República o Dr. Nilo Procópio Peçanha, que em posterior viagem pela Europa, apreciando [...] o valor e benefícios dessa instituição, lamentou ter criado somente 19 dessas escolas no Brasil, quando de fato deveria ter criado duzentas ou mais (MURICY, 1922, apud CINTRA, 2004, p.39).

Percebemos nessa mesma direção, com Ortigara e Ganzeli (2013) e Kuenzer (2009), esse olhar sobre as ações motivadoras para a implantação dessas escolas no começo do século XX e destacamos que enquanto tais escolas eram destinadas para as famílias pobres, preparando os filhos dos operários para inserção do mercado de trabalho, as de formação propedêutica eram destinadas aos filhos da elite.

Essa “dualidade estrutural”, ou seja, essa (des) articulação entre ensino básico e profissional vem ao longo da história apontar para a realidade de uma sociedade dividida em classes em que, de um lado, encontram-se sujeitos cujas funções intelectuais são incentivadas e, do outro, sujeitos aptos a realizarem funções instrumentais, aqueles destinados a auxiliar tecnicamente os primeiros. Assim, não há como compreender um

sem o outro, pois ambos correspondem às duas faces da mesma proposta.

Outras mudanças ocorreram nesse período em 1930, quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e nesse cenário surgiu a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, que até o momento faziam parte do Ministério da Agricultura.

Porém, em 1934 essa Inspeção passou a ser uma Superintendência do Ensino Profissional. Esse período foi marcado por grandes mudanças, e o ensino industrial foi ampliado, impulsionando a criação de escolas e a introdução de novas especializações nas antes existentes (BRASIL, 2009b).

Nesse mesmo ano, com a implementação da Constituição Federal, a educação passou a ser considerada como um direito de todos, com a responsabilidade compartilhada por famílias e governo. Nos anos seguintes, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, implantou uma série de medidas que reformam os ensinos secundário e universitário. Todas essas mudanças compõem um novo cenário da educação nacional.

Importante destacar que, ainda nesse período, a Constituição Brasileira de 1937 em seu Art. 129, vem tratar pela primeira vez sobre o ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo:



O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937).

Nesse mesmo ano, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Mas foi apenas em 1941 que passaram a vigorar outras leis implantadas pelo ministro da educação, Gustavo Capanema Filho, ficando conhecidas como a “Reforma Capanema” que influenciou novas ações no ensino. (BRASIL, 2009b).

Importante ainda destacar, a partir de Romanelli (1983), que por meio dessas ações do presente ministro, especificamente entre 1942 e 1946, outras leis foram decretadas fundamentando as Leis Orgânicas do Ensino, dentre elas estão: Decreto-lei 4073/42 que institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei 4048/42 que implanta o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Decreto-lei 4244/42 que institui a Lei Orgânica do ensino Secundário; Decreto-lei 6141/43 que institui a Lei Orgânica do Ensino Comercial e em 1946 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) através do Decreto 8621/46.

Podemos notar que todas essas leis foram importantes para a reforma do ensino profissional e, como as indústrias precisavam de trabalhadores, o sistema de ensino paralelo ao oficial das escolas técnicas foram ganhando força através do SENAI e SENAC, pois o único objetivo era o de qualificar para as

fábricas. Por um lado, nesse período, o SENAI atingia os setores industriais, além dos relacionados a transportes e pesca, por outro lado, o SENAC, buscava atender à demanda do comércio. (ROMANELLI, 1983).

Nesse sentido, a “dualidade estrutural” entre a educação básica e a profissional tem sua origem formal nesse período, pois o ensino médio passaria a ser estruturado em dois cursos distintos, quando o aluno poderia optar por uma formação com base em conhecimentos gerais como alicerce para o nível superior ou por uma formação técnico-profissionalizante, com perspectivas de inserção no mundo do trabalho. Importante destacar que quem optasse pelo segundo curso não poderia prestar exames para o superior. Por outro lado, quem desejasse dar continuidade aos seus estudos no nível superior escolheria o ensino secundário integral, o que impossibilitava aqueles que compunham os estratos econômicos mais baixos, de trabalhar. Segundo Rullian Santos, (2010, p.09),

Como resultado de um novo panorama sócio econômico, devido ao surto industrial ocorrido no Brasil na década de 1920, o estilo de vida do brasileiro se modificou. E no que se refere à educação, verificou-se um desajuste funcional do ensino secundário em relação à realidade social apresentada. Nesse período, a evasão escolar se mostrou muito grande. Menos de 10% dos alunos que buscavam o ensino secundário em 1945 ingressavam na educação superior.

Diante de tantas mudanças, as Escolas de Aprendizizes e Artífices passaram pela primeira grande intervenção com o decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, vindo a ser conhecidas como Escolas Industriais e Técnicas, atendendo à demanda social que aumentava cada vez mais e oferecendo formação profissional que tinha o mesmo valor equivalente à do secundário. Com essa mudança “a partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a

ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.” (BRASIL 2009b, p. 04).

## **2.2 Das Escolas Técnicas Para CEFETES (1950-2000)**

Percebemos até aqui que foram muitas as mudanças no cenário nacional, até metade do século XX, e, especialmente, que a criação dessas escolas vinha atender a uma demanda social e ao mesmo tempo política que crescia no período. Importante lembrar com Cintra (2004, p. 20) que

O contexto em que foram criadas as Escolas de Aprendizizes Artífices caracteriza-se por um momento de transição. A sociedade fundada no trabalho escravo estava cedendo lugar ao trabalho livre, uma das condições da existência da industrialização capitalista. Por isto era tão importante – como foi estabelecido no Decreto nº 7566 – a criação dessas escolas, a fim de formar trabalhadores para “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo”, para que se tornassem “úteis à nação”. (grifos da autora)

Nesse contexto, para acompanhar a crescente urbanização e o processo de industrialização, muitos empreendimentos industriais e urbanos passam a surgir no cenário das cidades, apresentando um crescimento acelerado de fábricas, oficinas, empresas diversas com serviços variados que passam a exigir novos trabalhadores com perfis que atendam às suas necessidades. Importante afirmar aqui que essas necessidades são do capital, e não dos trabalhadores.

Nesse período, mais uma intervenção governamental em 1959 ocorre, transformando as Escolas Industriais e Técnicas em

autarquias federais<sup>7</sup> tornando-se as Escolas Técnicas Federais. Com essa mudança, as escolas passaram a ter mais autonomia didática e de gestão. Dessa forma, intensificaram a formação de técnicos, ou seja, uma mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização e modernização.

Importante lembrar que nesse período, com a chegada de uma nova dinâmica de mercado, com empresas que exigiam muito mais dos profissionais, coloca-se a necessidade de reinventar uma outra ordem, em busca de um novo estilo de pensar e fazer. Esse momento importante influenciou de maneira mais decisiva essa intervenção.

Therrien (1996, p. 55), discutindo sobre esse período, afirma que, com o avanço da modernidade, vem à tona a valorização científica e o poder dado ao avanço tecnológico, isso porque há um deslocamento progressivo do poder legitimador para a esfera do Estado, antes secularmente marcado pela aliança Igreja-Império, discutida anteriormente. Assim, na modernidade

coube à ciência, como racionalidade formal e modo de conhecimento privilegiado, dar sustentação aos processos da economia capitalista e seus modos de produção, passando de fator auxiliar da força de trabalho para o *status* de força produtiva principal a serviço das classes dominantes das sociedades pós-industriais.

Ampliando essa discussão, Giddens (1991, p. 11) afirma que a modernidade vem romper com a prática teológico-política e com a ideia de tradição, cujos valores estão radicalmente vinculados ao passado pré-moderno. Para ele, a modernidade

---

7 As Autarquias “são criadas por meio de uma lei com a finalidade de executar uma atribuição específica. Podem ser vinculadas à Presidência da República ou a ministérios”. São órgãos que integram a administração pública. (Portal Brasil). Disponível em <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/04/autarquias>. .

refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiam na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Isto associa a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial, mas por enquanto deixa suas características principais guardadas em segurança numa caixa preta.

Autores importantes como Giddens (1991), Bauman (1999) e Hall (2006) apresentam diversas possibilidades para interpretar ou compreender a modernidade, apontando um cenário histórico que inicia em meados do século XVII e segue até meados do século XX, pois foi, nesse período, que muitos acontecimentos marcantes ocorreram, entre eles o avanço da ciência e a ressignificação do sentido do trabalho.

Segundo Therrien (1996, p. 55) “a ciência, como modo de conhecimento dominante e como força produtiva contemporânea mais importante, consolida e proporciona uma nova dimensão à eterna associação do saber e do poder”. Neste sentido, falar sobre o mundo do trabalho e a educação profissional nas sociedades pós-industriais é falar de desigualdade e formas de dominação do capitalismo moderno. O “novo” sempre vem à tona quando se fala em modernidade ou globalização, percebemos isso quando Bauman (1999) afirma que existe uma “nova desordem mundial”, quando Giddens (1991) aponta um “novo” que se apresenta e que persiste como herança do “velho”.

Essa desconfortável percepção das “coisas fugindo ao controle” articula discussões e análises quanto ao fenômeno da globalização. Segundo Bauman (1999, p. 66), o significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o de caráter indeterminado, indisciplinado e de “autopropulsão dos assuntos mundiais; ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo.”

Hall (2006), por sua vez, afirma que a ideia de globalização não é um fenômeno recente, ela implica uma compreensão maior acerca da vida social ordenada ao longo do tempo e do espaço.

Nesse sentido, para compreendermos as mudanças ocorridas na rede federal de educação e a busca de identidade dos IFs, é importante trazer a compreensão da noção de espaço-tempo e identidade, discutidas pelos autores em foco, pois diante de todas as mudanças trazidas pela modernidade, emerge uma diferente concepção de sujeito, que busca acompanhar essas transformações sociais e que tenta se adaptar à emergente realidade tecnológica.

Nessa perspectiva, segundo Therrien (1996, p. 55), é um período que merece atenção, pois “emergem outros processos de construção do conhecimento que abalam a hegemonia do saber dominante, ou seja, da razão tecnocientífica ou instrumental.

Sobre essas questões, Hall (2006) e Harvey (2010) afirmam que uma das principais características do impacto que a globalização tem sobre a sociedade é no fato de permitir que os horizontes temporais se encurtem até ao ponto em que o presente é tudo que existe. Diante disso, o homem precisa aprender a lidar com a rapidez das informações. Isto pode ser observado quando ocorre um evento em um determinado lugar do mundo e tem um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma enorme distância.

Discutindo a separação espaço-tempo, Giddens (1991) apresenta a noção de desencaixe para se referir a “deslocamento”, mostrando a interatividade entre ações locais e outras ações a grandes distâncias tempo-espaciais. Este desencaixe é representado por fichas simbólicas e sistemas peritos. O primeiro significa meios de intercâmbio que circulam sem apresentar características específicas dos indivíduos ou grupos, como, por exemplo, dinheiro, pois possibilita transações entre agentes em diferentes espaços e tempos. Já os sistemas peritos referem-se aos sistemas abstratos, formados por especialistas cuja capacidade técnica organiza e realiza ações e criam grandes áreas de segurança para a continuidade da vida, como exemplos o sistema bancário, passagens aéreas etc.

O que se destaca nessa questão é a diferença entre a centralização do saber em uma única pessoa, considerada repositório da tradição, “guardiã” do conhecimento, e a legitimidade do especialista deste saber sem monopólio de sua

posse absoluta, pois descentraliza e se baseia em princípios impessoais. Segundo Giddens (1991, p.105),

sua posição enquanto perito advém basicamente do desequilíbrio entre as suas habilidades e informações e as do leigo. Porém, nas condições modernas, a especialização é sempre uma possibilidade para o leigo e, de qualquer forma, os recursos disponíveis e a circulação de conhecimento coloca este numa posição mais vantajosa do que o não-iniciado na sociedade pré-moderna.

A partir dessas reflexões podemos fazer um contraponto com a posição do educador e gestores nos Institutos Federais de Educação que acompanharam todas as transformações ao longo da modernização das escolas técnicas e que hoje assumem um novo desafio, acolher o aluno trabalhador da EJA.

Corroborando com Therrien (1996, p.58-59), destacamos aqui três momentos históricos que são importantes ao pensarmos nessa evolução: no século XVII, a prática pedagógica era vista como saber tradicional, de caráter religioso e normativo, fundamentado na ordem divina, sobrenatural e na experiência. O mestre era considerado como “artesão cujo saber-fazer é fundado na experiência e numa tradição própria à profissão”.

No século XIX, a prática pedagógica passa a ser fundada a partir de um saber científico positivista, e o saber fazer se dá regulado pela legitimação científica e o rigor experimental, em que o mestre passa a ser considerado “um técnico cujo saber-fazer é fundado numa ciência rigorosa”. No século XX, surgem outros saberes, outras demandas sociais, a ação pedagógica apresenta dimensões que ultrapassam à mera racionalidade científica, pois o saber profissional passa a envolver situações mais complexas e não se resume a apenas aplicar técnicas específicas para problemas específicos. O agir pedagógico passa a deliberar, analisar, interpretar as situações e a tomar decisões. O mestre passa a ser considerado “um prático cujo saber-fazer é fundado na reflexão antes, durante e depois da ação.” (THERRIEN, 1996, p. 58-59).

Nesse sentido, é importante pensar que o saber do professor diante de tantas mudanças apresenta uma eficácia e uma produtividade que apenas os conhecimentos técnico e científico por si só não conseguem justificar. O conhecimento especializado, segundo Giddens (1991, p.113) está aberto à reapropriação de qualquer pessoa com tempo e recursos necessários, prevalecendo, nesta dinâmica, a reflexividade institucional em que há uma constante triagem de teorias, conceitos e achados especializados em relação à população leiga.

Podemos perceber que a segunda metade do século XX foi bastante intensa, e para acompanhar todas essas mudanças governamentais mais leis referentes à educação foram lançadas. Em 1961, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024<sup>8</sup>, que garantiu a equivalência legal entre os cursos técnicos e propedêuticos, já discutidos anteriormente, uma reivindicação antiga. Em 1971, com a aprovação da lei federal nº. 5.692<sup>9</sup>, houve a substituição da equivalência entre os cursos, sendo obrigatória agora a habilitação profissional para todos os que cursassem o 2º grau, tentando-se, com isso, eliminar a dualidade existente entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes.

A partir da LDB nº 4024/1961, a dualidade estrutural entre o Ensino Médio e Profissional sofre uma pequena alteração quando novas exigências ocorrem a partir do avanço tecnológico e industrial. A legislação educacional passou a perceber que havia uma necessidade de “integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos.” (KUENZER, 2009, p. 29).

Duas observações merecem destaque sobre essas novas decisões: primeiro que, mesmo com a equivalência, o ensino

---

8 A Lei de Diretrizes e Bases é um importante instrumento normativo, garantindo a instrumentalização e normatização dos processos educacionais nacionais. A LDB nº 4024/1961 foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada pelo governo federal.

9 A LDB 5692/71, dez anos depois vem para fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ampliando a lei anterior.



secundário continuou mantendo sempre um maior reconhecimento social. A segunda observação é que com a substituição da equivalência houve uma maior ação no âmbito federal, já que havia disponibilidade de recursos em detrimento da rede particular. Os currículos foram reestruturados para tempo integral adaptando os cursos em seu aspecto geral e profissional, consolidando assim as escolas técnicas no setor industrial e agropecuário (ORTIGARA; GANZELI, 2013).

Em 1978, com a Lei nº 6545<sup>10</sup>, as escolas passaram por mais uma grande intervenção e três Escolas Técnicas Federais, do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). “Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde.” (BRASIL, 2009b, p. 05). Em 1979, mais uma mudança importante, quando as Escolas Industriais e Escolas Agrícolas passaram a ser chamadas Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.

A década de 1980, igualmente, mantém esse processo de grandes mudanças, e em 1988, com a publicação da Constituição Federal, a discussão entre educação geral e profissional também esteve presente. Em seu Artigo 205 assinala que entende “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado e da família. Segundo os documentos, essa educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988).

Continuando a onda de mudanças importantes nesse cenário, a década de 1990 vem com grandes medidas de regulação política e nesse período destacamos a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as

---

10 Essa Lei federal dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com a sede em Belo Horizonte, do Paraná com sua sede em Curitiba e a de Celso Suckow da Fonseca, com sede no Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs. (ORTIGARA; GANZELI, 2013).

Dois anos depois, é sancionada a nova LDB nº 9394, em 20 de novembro de 1996<sup>11</sup>. Ela busca diminuir a dualidade entre ensino profissional e propedêutica e dispõe sobre elas em capítulos separados.

Dessa forma, o projeto de LDB avançou no sentido de diminuir a dualidade entre o ensino profissional e o ensino propedêutico, propondo um ensino médio com bases na educação politécnica para todos e a formação técnico-profissional como modalidade específica para aqueles que buscassem uma formação profissional. Essa, no entanto, não deveria concorrer com o ensino regular, mas sim, contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão. (SAVIANI, 1998, apud ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 262)

Mais uma vez, tenta-se superar esse dualismo e as ações assistencialistas e preconceituosas presentes nas primeiras legislações de educação profissional do país. Nesse momento, buscou-se “uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade.” (BRASIL, 2009, p. 05)

Porém, segundo Ortigara e Ganzeli (2013), houve um atropelamento da LDB pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), quando se separa mais uma vez esses dois caminhos, com o Projeto de Lei 1603/1996: de um lado estaria a educação profissional e de outro o ensino regular. Para os autores, “evidenciava-se, assim, a intenção dos legisladores de não reconhecer o ensino regular como sendo de fundamental importância para a formação do trabalhador.” (p. 263).

---

11 A LDB 9394/96 foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e trouxe diversas mudanças, especialmente quando passa a incluir a educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Nesse momento, buscava-se atender em larga escala as demandas do mercado de trabalho, como afirma Gargillio (2002, p.02)

Essa reforma busca, entre outros objetivos, transformar os Cefets, as escolas técnicas e Agrotécnicas em instituições de formação apressada e barata, pela oferta de cursos modulares superficiais, e desvinculadas da formação geral, agudizando a disparidade entre o saber e o fazer, ou seja, perpetuando a divisão da escola profissionalizante para os pobres e a escola propedêutica para os ricos.

Muitos pesquisadores como Kuenzer (2007) e Frigotto (1996) falam desse período destacando a gravidade dessa política educacional, pois além de deixar claro que essas instituições eram submetidas aos valores e interesses advindos da dinâmica operada pelo mercado, afastava ainda mais essas duas formações.

Com a aprovação da LDB 9394/96, em meio a tantas polêmicas e disputas políticas, percebemos que mesmo usando pela primeira vez a expressão educação profissional, a Lei “incorporou o dualismo educacional tratando como uma modalidade distinta da educação regular” (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 263)

Sobre essa questão, Saviani (2007) fala sobre a divisão dos homens em classes e destaca que o surgimento da escola propicia a separação dos saberes ensinados na escola daqueles saberes da produção, separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Ele afirma que houve várias interpretações da LDB, especialmente quando tratam de “articulação” entre a educação profissional e de ensino regular. Segundo Saviani (2007, p 157)

Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual.

Sobre essa questão, importante dizer que o autor deixa claro que essas indefinições, separações, provocadas pela LDB mostravam interesses políticos. Por conta disso, os projetos de lei que tramitavam no Congresso Nacional sofreram mais alterações, dada a não satisfação no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) nesse cenário de disputas (ORTIGARA; GANZIELI, 2013).

Surge nesse período o Decreto 2208/1997 que regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. Esse decreto estabelece a independência entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio, como apresenta o seu Art. 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” (BRASIL, 1997).

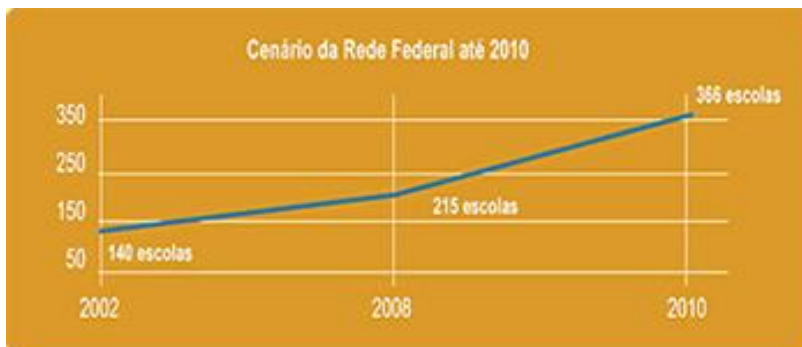
Segundo Ortigara e Ganzeli (2013), esse decreto, em consonância ao Art. 40 da LDB que tratava da possibilidade de “articulação” entre essas duas modalidades promovendo ainda mais a desarticulação entre o ensino médio e o profissional. Além disso, com tal reforma, os currículos passariam a ser modulares, com a perspectiva de saídas intermediárias durante a formação, aligeirando a qualificação de profissionais para atender à demanda de um mercado que exigia uma mão de obra especializada. Diante desses aspectos importantes discutidos até o momento apresentaremos a seguir uma discussão direcionada ao PROEJA nesse contexto de disputas e desafios, marcando, no início do século XXI, um novo cenário da Rede Técnica Federal.

### **3 ENTRE PROGRAMAS UMA NOVA POLÍTICA: CONTEXTUALIZANDO O PROEJA NO CENÁRIO DE DISPUTAS**

Para pensarmos no processo de implantação do PROEJA no IFAL é importante analisarmos duas questões: de um lado, encontramos a pressão de um mercado sedento de profissionais qualificados, que, de forma rápida, possam atender aos empresários e ao setor produtivo regional, semelhante ao fenômeno que aconteceu no início do século XX, quando da criação das escolas técnicas. De outro lado, educadores, pesquisadores, gestores que acreditam e exigem uma educação básica integrada à profissional com qualidade, um ensino público gratuito para todos, especialmente quando recebem o jovem e o adulto, num retorno nem sempre fácil, em busca de uma nova chance de garantir o direito à educação como cidadão, sujeito político, crítico e capaz de reescrever sua própria história.

Percebemos que a expansão da rede federal apresentada até o momento trouxe grandes conquistas, especialmente quando houve a cobertura pela rede em quase 100% dos estados brasileiros, fazendo com que a primeira década do século XXI, fosse constitutiva de um novo cenário, como podemos observar no Gráfico a seguir:

Figura 02: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: MEC (ano 2013)<sup>12</sup>

Contudo, muitos desafios surgem, quando no meio desse crescente desenvolvimento, o IFAL implanta o PROEJA e, assim como as outras escolas da rede exige dos seus servidores, professores, gestores e técnicos uma adequação logística e educacional para atender qualitativamente os jovens e os adultos, diferente das modalidades existentes, que vem com expectativas diferentes daqueles alunos das escolas técnicas federais.

Com a obrigatoriedade de receber pessoas jovens e adultas, o IFAL assume um maior compromisso na superação da exclusão social, além disso, passa também a atender a uma demanda do ensino noturno. Coloca-se a busca por cumprir uma função reparadora da educação de jovens e adultos por meio da articulação com a educação profissional, atendendo a esse público diferenciado nesse cenário em expansão.

Nesse sentido, a integração entre o nível médio e a educação profissional exige dos profissionais uma nova concepção de educação, especialmente na modalidade de EJA. Como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é preciso analisar criticamente os decretos, as políticas de governo,

<sup>12</sup> Disponível em: <rededefederal.mec.gov.br>

envolvendo realidades diversas da convencional. Esses autores acrescentam que

Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de “naturezas diversas”. Re-estabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional. (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.196)

Para discutirmos essa dualidade, é importante contextualizarmos politicamente esse período, pois foi entre 2004 a 2007 que, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreram as maiores mudanças envolvendo esse cenário de disputas.

Segundo diversos autores como Silva Amorim e Viriato (2011), Lima Filho, Silva e Deitos (2011), Moura (2007, 2010), Moll (2010), Prestes e Veras (2009), Silva (2010), Gadotti (2010a), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entre outros, há uma grande necessidade de investimentos em pesquisas sobre a relação entre educação e trabalho na sociedade contemporânea, especialmente quando nessa integração estão implicados os desafios da educação de jovens e adultos, com todas suas tensões construídas ao longo da história e as infinitas possibilidades de intervenção nesse cenário desafiador.

Percebemos isso quando analisamos dois grandes desafios do PROEJA na sua implantação, os quais geraram resistências e embates: a integração de três campos educacionais que historicamente se aproximam e se afastam (o ensino médio, a educação profissional e a educação de jovens e adultos) e, especialmente, a falta de preparação do professor para atuar com o público da EJA nos Institutos Federais de Educação.

Sobre esses e outros embates nesse cenário, acreditamos ser importante trazer para nossa discussão, neste capítulo, algumas particularidades dos programas implantados pelos governos nas últimas décadas do século XX, quando da transição entre os governos de Fernando Henrique e Luís Inácio Lula da Silva, junto aos municipais e estaduais.

A discussão apresentada aqui visa compreender o que motiva a elaboração de tantos programas para o mesmo público. Por que esses programas são criticados, muitas vezes, como programas assistencialistas que buscam minimizar os efeitos da exclusão social marcados pela necessidade de aligeiramento da educação básica? Quais são os interesses inseridos nesses programas? E o PROEJA, como é recebido pela rede federal? Já pode ser considerada uma política pública ou mantém status de programa?

Nesse sentido, escolhemos aqui as experiências de EJA no Brasil, no final do século XX e início do século XXI, de forma a entender a inserção do PROEJA no cenário nacional de programas envolvendo a EJA como objeto de ação política e social e que na sua articulação educativa traz o trabalho como categoria essencial na sua execução. São eles:

- Educação de Jovens e Adultos no Movimento dos Sem Terra, em 1987;
- Programa Alfabetização Solidária, em 1997;
- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em 1998;
- Programa Brasil Alfabetizado, em 2003;
- Projovem Campo – Saberes da Terra, em 2005;
- Projovem Integrado em 2005.
- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em 2006.

Iniciamos nosso percurso pelo programa *Educação de Jovens e Adultos no Movimento dos Sem Terra*, implantado em 1987. Sobre ele, Souza (2011) afirma que a educação de jovens e adultos no campo tem em sua genealogia toda a luta da própria reforma agrária no país realizado pelo Movimento dos Sem Terra (MST). Nesse contexto, foram organizados, em 1987, grupos de trabalhos com o objetivo de debater a educação nos



assentamentos. Porém foi apenas em 1997, dez anos depois, que as reflexões sobre EJA se fortaleceram. Segundo a autora, o maior destaque das ações desse programa se dá em função da sua prática educativa coletiva no interior do movimento.

Encontramos nos trabalhos de Giovana Rodrigues (2003) e Anália Rodrigues (2009) uma importante discussão sobre os princípios filosóficos e pedagógicos na educação do campo adotados pelo MST. Observamos que em seus princípios pedagógicos a relação entre realidade social e sua vinculação com o trabalho já se encontram presentes no cerne do debate.

Como princípios pedagógicos, o MST destaca a importância da relação entre teoria e prática, a ênfase na realidade como base da produção do conhecimento, a educação para o trabalho e pelo trabalho, a preocupação com o vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, além da garantia que os processos educativos estejam integrados com processos econômicos, cultura e a filosofia que regem o movimento. (MST, 1996 apud RODRIGUES, 2003, p.3-4).

Importante destacar que as ações da educação de jovens e adultos no campo, como em outros programas, “revelam que as lutas sociais geraram iniciativas governamentais, que são visíveis nesses programas voltados à EJA, à profissionalização, à maior inserção do jovem nas relações sociais e de trabalho.” (SOUZA, 2011, p.182).

Uma segunda ação, ainda no final do século XX, é o *Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL)*, cujo objetivo foi reduzir os índices de analfabetismo no Brasil. Originou-se de ações da sociedade civil e, em 1998, por meio da Associação Alfabetização Solidária, passou a ser responsável pelo seu gerenciamento. O trabalho realizado ocorreu por efeito de uma parceria entre a referida Associação e outras entidades como: Ministério da Educação (MEC), empresas privadas, instituições municipais, estaduais e de ensino superior.

Segundo Esteves (2002), o programa merece grande destaque e aponta quatro metas atingidas até 2002: a primeira está relacionada à ampliação das ações, atingindo diversos municípios; a segunda está relacionada ao número de alunos atendidos, inclusive em municípios de difícil acesso; a terceira meta envolve a crescente parceria entre o programa e as Universidades; e, por fim, a quarta meta refere-se à interlocução

entre o programa com outras instituições no exterior. Realiza-se, inicialmente, na capital do Timor Leste, Dili, chegando em 2002 a atingir cerca de 14.250 alunos, em 531 salas de aula, e 630 alfabetizadores capacitados, isso no Timor. Segundo Esteves (2002, p.10-11) o programa

tem demonstrado que o analfabetismo não deve ser encarado apenas como questão educacional, mas também social. Criando um movimento altamente participativo, o Programa tem conseguido articular demandas e recursos, constituindo-se exemplo no cenário nacional e internacional. Os passos que foram dados até agora pela iniciativa são precursores no Brasil e sua força motriz está contida na participação e na responsabilidade compartilhada de todos os parceiros que conduzem este processo. Sua efetividade é, portanto, conquista de um conjunto de parceiros.

Reflexões críticas sobre este programa realizadas por Barreyro (2006, p.12-13) apontam questões importantes, dentre as quais destacamos a terceirização de políticas educacionais envolvendo a EJA, utilizando-se de Instituições de Ensino Superior para esta finalidade, além da adoção da empregabilidade temporária e filantrópica para a execução das ações, priorizando estratégias de menor custo. Tal programa, recuperou o discurso assistencialista da ajuda e a tutela por meio da adoção de adultos, definiu os seus alunos como atendidos e banalizou a figura do alfabetizador” (BARREYRO, 2006, p.12-13).

Já o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*, o terceiro programa que trazemos, foi implementado em 1998, atendendo às demandas sociais dos movimentos no campo iniciados nos anos de 1980. Com a parceria do governo, das universidades e dos movimentos sociais do campo, o programa tem como objetivo geral “fortalecer a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o

desenvolvimento rural sustentável no Brasil.” (SOUZA, 2011, p. 164).

Foi por meio da sua sistematização que surgiu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado na Universidade de Brasília em julho de 1997. Nesse evento e em outras ações percebeu-se a necessidade de se investir em novos projetos, pois os atores envolvidos apontavam o alto número de analfabetos nos assentamentos.

Souza (2011, p. 166) nos mostra os avanços desse programa, porém aponta as grandes dificuldades encontradas ao longo dos anos, principalmente no repasse de verbas, as dificuldades com o material didático pedagógico, os diálogos improdutivos entre os movimentos e governo, entre outros.

É preciso ainda reconhecer que esse programa nasce em meio a inúmeras demandas sociais pela terra e que a educação está no cerne do debate político e social. Nesse sentido, Oliveira (2006) em sua tese de doutorado apresenta uma análise importante sobre diversas questões nele implicadas. Ela destaca especialmente a formação dos educadores:

A escuta dos educadores deixou marcas que se mostram fortemente ao longo de todo o texto e vão apontando os caminhos que a educação tem feito no Movimento, pela ação desses sujeitos. Os saberes de experiências e as experiências de saberes que eles mobilizam, o nomadismo que marca suas trajetórias, expressas nas suas experiências de formação, apontam para leituras que se oferecem como campos fecundos de investigação. Esses saberes e experiências requerem do Movimento exercitar a sua escuta, valorizar as experiências que vêm sendo produzidas, enfatizando o protagonismo desses atores e autores na formulação de sua proposta inacabada de educação. (OLIVEIRA, 2006, p.39).

Continuando as iniciativas nesse setor, no início do século XXI surge o *Programa Brasil Alfabetizado*, implantado desde 2003 pelo MEC como uma possibilidade de elevação da

escolaridade de jovens e adultos em todo território nacional. De acordo com a Resolução CD/FNDE Nº 32 de 1º de julho de 2011, em seu Artigo 2º, seus objetivos são contribuir para superar o analfabetismo no Brasil por meio da universalização da alfabetização de jovens, adultos e idosos, garantindo a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados. O programa também visa promover o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 2011a, p. 2).

Rummert e Ventura (2007, apud SOUZA, 2011), ao realizarem uma reflexão sobre este programa, destacam vários pontos: a) o programa permite o repasse de recursos públicos a instituições privadas, reduzindo a presença do Estado nesta área de atuação social; b) as ações são pulverizadas, sobrepostas e heterogêneas, reforçando a precarização do ensino; c) não garante a vinculação entre essa fase, e sua continuidade, ou seja, acesso e articulação devida ao Ensino Fundamental e Médio na modalidade da EJA.

Voltando à realidade do campo, em 2005, foi implantada a ação que se denominava Saberes da Terra, integrando-se dois anos depois ao *Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)*, cuja gestão é da Secretaria Nacional de Juventude. O Projovem possui outras três modalidades, Adolescente, Trabalhador e Urbano. Vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tinha como meta inicial a escolarização de 5.000 jovens agricultores/as de diferentes estados e regiões do Brasil.

Nesse cenário, o programa oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Também tem como objetivo “ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo.” (BRASIL, 2012a).

Tomando como documento norteador a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, é interessante destacar que havia uma preocupação para além da elevação da escolaridade

com qualificação social e profissional. As ações desenvolvidas no programa visam especialmente contribuir para a formação integral do jovem do campo e potencializar a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades. Assim afirma a Resolução:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.1).

Essa ação não ficou isolada, em 2005 foi lançada pelo governo federal a Política Nacional de Juventude, composta pela criação da Secretaria Nacional da Juventude vinculada ao Conselho Nacional de Juventude e ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação comunitária – Projovem.

Após o lançamento da Política Nacional de Juventude, composta pela criação da Secretaria Nacional da Juventude vinculada ao Conselho Nacional de Juventude e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação comunitária – Projovem em 2005, o governo decide, em 2007, integrar quatro modalidades de programas em um só, através do Projovem Integrado, quais sejam: Projovem Adolescente, Projovem Urbano, Projovem Campo e Projovem Trabalhador.

Percebemos que a cada programa lançado tenta-se atender à diversidade cultural da nossa sociedade e minimizar a desigualdade social existente, porém, apesar de várias tentativas, os números apontam que estamos longe de alcançarmos uma realidade ideal.

O Projovem Adolescente tem como objetivo “o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de

ensino.” Nesse programa, os jovens de 15 a 17 anos são orientados e supervisionados por um profissional de nível superior que integra a equipe multiprofissional do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) que, por sua vez, também acompanhou suas famílias por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF). As ações desenvolvidas nesse programa buscam estimular a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho (BRASIL, 2012b).

O Projovem Urbano busca ter uma visão mais ampla e tem como objetivo proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma integração entre a Formação Básica, a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã. A relação entre educação e trabalho está presente em todas as ações nesse programa, pois envolve a reintegração ao processo de escolarização, além de identificar potenciais de trabalho e capacitação desses jovens. Há um investimento multifacetado que favorece também a inserção desses jovens em ações coletivas de interesse público e a ampliação do acesso à cultura. Para que essas ações sejam possíveis, é necessário “que sua gestão seja inter-setorial e compartilhada pelos órgãos de administração de políticas de juventude, educação, trabalho e desenvolvimento social, em todos os níveis de implementação.” (BRASIL, 2012c).

O Projovem Campo, já implantado anteriormente em 2005, passa a integrar esse novo projeto em 2007, cuja gestão está na Secretaria Nacional de Juventude. Nesse projeto, os agricultores participantes recebem uma bolsa durante todo o curso que tem duração de dois anos. Este apresenta currículo específico para atender esse público-alvo, e é oferecido em sistema de alternância, ou seja, tempo-escola e tempo-comunidade. O formato do programa muda de acordo com cada Estado, respeitando as particularidades da atividade agrícola local (BRASIL, 2012a).

Por fim, o Projovem Trabalhador unificou outros programas, como Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. Ele tem como objetivo preparar os jovens desempregados e que sejam membros de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo, entre 18 e 29 anos para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. Assim como os outros aqui citados, o

programa é desenvolvido em parceria com os estados, sociedade civil e iniciativa privada, e busca desenvolver possibilidades que fomentem a geração de oportunidades de trabalho, negócios, inserção social e visão empreendedora (BRASIL, 2012d).

Foi nesse mesmo período que o governo federal, continuando suas ações com o objetivo de minimizar o quadro de jovens e adultos que ainda não concluíram a educação básica, instituiu no âmbito federal o *Programa Nacional de Integração Profissional, com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*, por meio do Decreto do PROEJA nº 5.478 de 2005, depois revogado pelo Decreto nº 5.840 em 2006.

Diante dessas considerações podemos fazer algumas observações: esses programas ainda vigentes são importantes para a busca de inclusão de jovens e adultos na dinâmica escolar, porém percebemos uma sobreposição de propostas que não garantem a permanência nem a minimização dos problemas enfrentados pelos jovens e adultos; em segundo lugar, sabemos que o público da EJA merece um olhar diferenciado porque não são crianças que começam uma vida educacional, estão numa condição de “não-ser”, não voltam à escola apenas porque desejam atualização profissional, ou aprimoramento de conhecimentos, buscam sim reescrever suas histórias de vida marcadas pela exclusão; por fim, é preciso pensar nesse educando como sujeito político, potencialmente crítico e que precisa ser respeitado e, portanto, merece uma educação com qualidade.

Numa busca de instituir novas orientações para a Educação Profissional o governo lançou o Decreto 5154, de 23 de julho de 2004, alertando para a articulação entre ensino médio e técnico. Em seu Art. 4º afirma que a educação profissional técnica será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, respeitando os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação de forma a somente ser oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental (BRASIL, 2004a).

Para entendermos esse avanço precisamos destacar um conjunto de documentos significativos que buscam sistematizar as interfaces envolvendo os três campos educacionais, educação

profissional, ensino médio e EJA, e vêm contribuir para a construção de uma política desafiadora, não apenas no campo da educação profissional, mas também, especificamente, em relação à EJA.

Podemos destacar, nesse momento:

- Decreto nº 5.154/2004, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2004a);
- Decreto 5.224/2004 que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. (BRASIL, 2004b);
- Decreto 5.478/2005 que 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. (BRASIL, 2005);
- Decreto nº 6.095/2007, que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. (BRASIL, 2007).
- Lei 11.741/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008b);

Esses documentos são marcos definidores de um novo pensar/fazer envolvendo a relação entre Educação-Trabalho-EJA, em ativa influência sobre o sistema educacional e vêm ampliar o debate tomando como referência a excelência educacional já instalada nos Institutos ao longo dos anos, acompanhando a expansão já antes mencionada.

Aqui, destacaremos em especial o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este Programa tem como uma de suas bases o trabalho como princípio educativo, uma relação que influenciará decisivamente no desenvolvimento social e regional. Tal programa, criado por meio do Decreto nº. 5.478/05, revogado



posteriormente pelo Decreto nº 5840/06, institui na Rede Federal, como afirmado anteriormente, a obrigatoriedade de inserir jovens e adultos antes excluídos do processo educacional nesse universo.

O PROEJA não estaria voltado apenas para oferta de ensino para jovens e adultos, mas também vislumbraria uma ação humanizadora da educação, sem se limitar à idade, mas priorizando a formação humana continuamente e fazendo com que a parcela menos favorecida do nosso país tenha acesso ao capital cultural plenamente, com a possibilidade de se transformar e de transformar o mundo e não apenas de se qualificar para o mercado de trabalho.

Segundo Santos e Grossi (2010) o inovador dessa proposta está vinculado à necessidade de acompanhar o crescimento econômico e a demanda de qualificação frente às novas tecnologias que o mercado de trabalho tem adotado, pois há uma grande demanda de pessoas capazes de tomar decisões e se posicionar frente às mudanças surgidas na era da tecnologia e informação. Nesse sentido, “o sistema educacional brasileiro teve de ser reestruturado e a Educação de Jovens e Adultos teve de ser vista com outros olhos e sob outro prisma.” (SANTOS; GROSSI, 2010, p. 61).

Nessa perspectiva, o documento base desse programa traz à tona estudos que apontam que a universalização da educação básica garantiu o acesso, mas não a permanência na escola. Essa realidade se dá pelo fato de que não havia ainda uma articulação eficaz envolvendo educação básica, formação para o trabalho, respeitadas as especificidades setoriais, e questões de gênero, raça, geracionais, espaciais como cidade-campo etc. (BRASIL, 2009a).

Diante dessa necessidade, o supracitado documento apresenta como princípios norteadores promover e produzir oportunidades que possam assegurar a permanência e o sucesso dos alunos nas diversas unidades escolares; inserir a modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliar o direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; defender o trabalho como princípio educativo; definir a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual dos

sujeitos/educandos; considerar as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais, como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (BRASIL, 2009a).

Esse programa, diferentemente de outros já implementados pelo Governo Federal ao longo dos anos para atender à EJA, é considerado um grande avanço, pois visa abranger o ensino fundamental e médio, formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio, articulando-o ao que há de melhor nas escolas federais.

Precisamos considerar, no entanto, que assim como outros programas, no campo da EJA, há sempre críticas e resistências pelas ausências e ou insuficiências de sustentabilidade na implementação de políticas públicas para esse segmento, que muitas vezes se sustentam por um tempo como programas passageiros.

Analizando criticamente o PROEJA, diversos pesquisadores elaboraram um importante documento durante a Oficina de Educação e Trabalho da Escola Aberta de Políticas Públicas de Educação e Trabalho, promovido pelo Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas (IIEP) e o Grupo de Trabalho (GT) Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), em dezembro de 2010. Nele, os participantes realizam um rápido balanço das políticas de EJA integradas à educação profissional e destacam que o PROEJA “é uma conquista advinda das lutas pelo direito à educação e de resistência à lógica fragmentária, focalizada, compensatória e reducionista das ações de formação implementadas no governo FHC.” (LIMA, et al, 2010, p. 10).

Porém, mesmo considerando grandes avanços, os pesquisadores apontam diversos problemas cujas soluções devem ser encaradas como essenciais para seu aprimoramento, especialmente por considerarmos que o PROEJA deve ser entendido como a “principal referência para a política pública nacional de educação de jovens e adultos trabalhadores.” (LIMA et al, 2010, p. 19).

Outro destaque fundamental, que será amplamente discutido nos capítulos seguintes, é o fato de o PROEJA, desde sua implantação há seis anos, ter sido dirigido às Instituições

Federais de Educação, que são preparadas e equipadas para realizar ensino de qualidade, com a condição necessária de construir itinerários formativos para os cursos de formação profissional inicial e continuada, em qualquer área técnica escolhida, respeitando as demandas locais e regionais. “Dessa maneira, o direito à formação profissional integra o direito à educação permanente.” (LIMA et al, 2010, p. 21).

Diante disso, e considerando a importância do PROEJA, não apenas como um programa, mas como política pública que merece destaque, indagamos novamente: como foi o processo de implantação do PROEJA no IFAL? Por que não há uma política institucional para EJA? Qual a visão dos gestores e professores sobre essa modalidade de ensino, da sua implantação até o presente momento?

Os dois próximos capítulos buscam responder essas questões e discutir amplamente como essa modalidade de ensino se apresenta, analisando os embates e contradições que são constitutivos ao longo dos anos da implantação até o presente momento e uma possível consolidação como política institucional pelo IFAL.

Compreendemos que analisar esse processo exige muito do pesquisador, pois esse universo nos mostra uma realidade cheia de desafios, como já foi discutido até o presente momento, com alguns recuos, embates, mas também algumas conquistas. Acreditamos ser imprescindível um olhar sobre o PROEJA, especialmente no estado de Alagoas.



#### **4 PROEJA NO IFAL: DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL**

Como já apresentado anteriormente, a história do Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Alagoas (IFAL) se confunde com a própria história das instituições educacionais brasileiras, pois desde 1909, junto com mais 18 escolas, iniciava suas ações com o objetivo de ensinar atividades importantes para os meninos “desprovidos da sorte”.

Assim como as outras instituições centenárias, o IFAL é considerado importante para o desenvolvimento do País, especificamente no nosso Estado. Alagoas, apesar de ter um cenário de grandes belezas naturais, somado a muitos atrativos turísticos, é um estado que traz um histórico de descaso social apresentado através de vários números negativos que assustam pesquisadores, educadores e, acima de tudo, brasileiros que não se conformam com injustiças e abandono social.

Um desses números está relacionado ao maior índice de analfabetismo do país, com 22,52% da população acima de dez anos de idade, conforme Censo do IBGE 2010. Num país como o nosso com 14.612.183 de analfabetos entre mais de 162 milhões de brasileiros maiores de dez anos de idade, o que representa 9,02% da população a partir desta faixa etária, o Nordeste apresenta a taxa de analfabetismo mais significativa, com 17,6% do total nacional.

A realidade é preocupante, como mostra matéria em 4 de dezembro de 2013, na Folha de São Paulo, sobre dados de mais uma pesquisa realizada sobre a educação do nosso país.

Estado com o maior porcentual de Analfabetismo do País, com 21,8%, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2012, Alagoas também teve o pior desempenho brasileiro nas três áreas avaliadas nesta edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês). Os estudantes alagoanos de 15 anos ficaram em último lugar do País em Matemática, com 342 pontos, Leitura (355) e Ciências (346), alcançando uma média de 347,7637. (EDUCAÇÃO NA MÍDIA, 2013).<sup>13</sup>

Além disso, temos o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do país, envolvendo o ranking da rede estadual, em todos os níveis de ensino. Esse indicador foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e busca analisar os fatores que interferem na qualidade da educação, ou seja, rendimento escolar incluindo aí as taxas de aprovação, reprovação e abandono, além das médias de desempenho na Prova Brasil<sup>14</sup>. Podemos observar isso nos dados abaixo publicados na página do IDEB (2014).

---

13 EDUCAÇÃO NA MÍDIA. 2013. **Todos pela Educação**. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/29069/brasil-evolui-mas-continua-entre-os-piores-em-ranking-mundial-de-ensino/>

14 A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. ([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324))

...  
**a) 4ª Série/ 5º ano**

<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
<b>2,9</b>	<b>3,3</b>	<b>3,3</b>	<b>3,4</b>	<b>3,7</b>

**b) 8ª Série/ 9º ano**

<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
<b>2,5</b>	<b>2,7</b>	<b>2,7</b>	<b>2,5</b>	<b>2,7</b>

**c) 3ª Série/ 9º ano**

<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
<b>2,8</b>	<b>2,6</b>	<b>2,8</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6</b>

---

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Dados como esses nos preocupam, pois, em pleno século XXI, ainda estamos enfrentando tais problemas, embora devamos ter a consciência de que historicamente, como já vimos, vários programas foram preparados e desenvolvidos com o objetivo de atender à população que não conseguiu concluir a educação básica.

Analisando a realidade nacional, a partir dos dados do IBGE em 2009, mais de 101 milhões de pessoas com 18 anos ou mais não possuem educação básica. Segundo Machado (2011), o PROEJA pode ser considerada a primeira experiência em âmbito nacional capaz de aproximar duas modalidades da educação básica – a EP e a EJA – atendendo às reivindicações da sociedade civil organizada e o atendimento a ações inclusivas nos IFs.

É importante ressaltar ainda que o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) aprovado recentemente, após três anos de análise, em suas Metas de 8 a 11 traz à tona a necessidade de se enxergar a população que não conseguiu concluir seus estudos na idade própria.

Essa realidade exige, mais uma vez, projetos governamentais para lidar com essa situação e aponta a necessidade de um olhar específico nesse contexto, especialmente para a rede federal de educação, por meio das estratégias apresentadas no referido documento. As metas são as seguintes:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE.)

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

**Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio.**

**Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% de gratuidade na expansão de vagas.** (PNE, 2014, grifos nossos)

Para que essas metas sejam alcançadas, várias são as estratégias lançadas no documento, dentre elas está:



Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional.(PNE, 2014)

Compreendendo a importância e a responsabilidade do IFAL para cumprir essas metas, é necessário analisar a realidade educacional do nosso Estado em relação à Região Nordeste, especialmente considerando os grupos etários e as condições de alfabetização.

Tabela 01: Total de população por grupos etários e condição de alfabetização – Região Nordeste

<b>Grupos etários</b>	<b>Total</b>	<b>Alfabetizados</b>	<b>Não alfabetizados</b>
15 a 17 anos	<b>1 061 192</b>	<b>1 050 573</b>	<b>10 619</b>
18 ou 19 anos	<b>680 664</b>	<b>672 682</b>	<b>7 982</b>
20 a 24 anos	<b>1 462 082</b>	<b>1 436 672</b>	<b>25 410</b>
25 a 29 anos	<b>1 395 297</b>	<b>1 355 107</b>	<b>40 190</b>
30 a 39 anos	<b>2 640 672</b>	<b>2 492 841</b>	<b>147 831</b>
40 a 49 anos	<b>1 992 890</b>	<b>1 800 632</b>	<b>192 258</b>
50 a 59 anos	<b>1 449 456</b>	<b>1 209 570</b>	<b>239 886</b>
60 anos ou mais	<b>1 505 263</b>	<b>1 009 330</b>	<b>495 933</b>

Fonte: IBGE (2013)

Tabela 02: População total e condição de alfabetização por grupos etários – Alagoas

<b>Grupo etário</b>	<b>População por faixa etária</b>	<b>Alfabetizados</b>	<b>Não alfabetizados</b>
<b>15 a 17 anos</b>	<b>187.653</b>	<b>182.205</b>	<b>5.448</b>
<b>18 ou 19 anos</b>	<b>122.899</b>	<b>118.62</b>	<b>4.237</b>
<b>20 a 24 anos</b>	<b>302.668</b>	<b>286.326</b>	<b>16.342</b>
<b>25 a 29 anos</b>	<b>235.484</b>	<b>216.109</b>	<b>19.375</b>
<b>30 a 39 anos</b>	<b>501.845</b>	<b>417.699</b>	<b>84.146</b>
<b>40 a 49 anos</b>	<b>428.58</b>	<b>320.832</b>	<b>107.748</b>
<b>50 a 59 anos</b>	<b>284.513</b>	<b>184.624</b>	<b>99.889</b>
<b>60 anos ou mais</b>	<b>360.761</b>	<b>173.118</b>	<b>187.643</b>

Fonte: IBGE ( 2013)

Diante dessa realidade preocupante e desafiadora, precisamos entender como o PROEJA chega ao IFAL e como ele se encontra atualmente, já que se trata de uma política que segundo o PNE vem fazer parte dessas estratégias para atender milhões de brasileiros que não concluíram seus estudos. Para isso é preciso ter a atenção a alguns aspectos relacionados à construção histórico-política do ensino técnico em Alagoas e da própria educação de jovens nesse estado.

Para isso, dividiremos esse capítulo em dois momentos: no primeiro, apresentamos uma discussão envolvendo a análise da implantação em si e suas contradições e, no segundo momento, apresentamos algumas categorias que nos ajudarão a entender a tríade conceitual: programa, políticas públicas e institucionais.

#### **4.1 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA: DA TOTALIDADE À CONTRADIÇÃO**

É imprescindível termos uma visão ampla de todo esse processo para entendermos como se deu a implantação do PROEJA no IFAL. Partimos então de uma perspectiva dialética que percebe o conhecimento como totalizante e que, assim como a atividade humana, nunca irá alcançar uma etapa definitiva ou completa. Segundo Konder (2012), Marx entendia que a visão do todo é sempre provisória, pois não consegue esgotar todas as possibilidades da qual se refere. Isso implica dizer que há sempre algo que foge às sínteses que fazemos da realidade.

Sob a visão dialética podemos dizer que “a síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada.” É nessa direção que compreendemos o conceito de totalidade.

A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem. No trabalho, por exemplo, dez pessoas bem entrosadas produzem mais do que a soma das produções individuais de cada uma delas, isoladamente considerada. Na maneira de se articularem e de constituírem uma totalidade, os elementos individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto. (KONDER, 2012, p. 36).

Podemos ainda observar que “a maior ou menor abrangência de uma totalidade depende do nível de

generalização do pensamento e dos objetivos concretos dos homens em cada situação dada.” (KONDER, 2012, p. 37). Assim, diante do nosso universo investigado, a totalidade estaria relacionada às questões governamentais desde a implantação das escolas técnicas, no início do século XX, a todas as transformações ocorridas ao longo do século.

Nessa totalidade, perceberíamos as questões políticas, sociais, implícitas e explícitas nas decisões ao longo de cada fase vivida pelas escolas, como por exemplo, no IFAL:

- Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas (1909 a 1937);
- Liceu Industrial de Maceió (1937 a 1961);
- Escola Industrial Deodoro da Fonseca e Escola Industrial Federal de Alagoas (1961 a 1967);
- Escola Técnica Federal de Alagoas (1967 a 1999);
- Centro Federal de Educação, Tecnológica de Alagoas, nos termos da Lei nº 8.948/94, depois regulamentado nos termos do Decreto no 2406/97 e implementado nos termos do Decreto de 22 de março de 1999, tornou-se instituição dotada de todas as prerrogativas de uma Instituição de Ensino Superior, nos termos do Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004.
- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, a partir da já mencionada Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no âmbito do sistema federal de ensino, e com ela a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. (Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI, 2009-2013).

Como já anteriormente discutimos, todas essas mudanças causaram impactos na sociedade e, diante dessa realidade, notamos que a perspectiva dialética aponta para a importância de compreendermos qual seria, na totalidade, o lugar do conjunto de problemas com que estamos nos defrontando, como por exemplo, a implantação do PROEJA.

Essa visão das fases vividas pelas escolas técnicas federais nos permite mais bem compreender as contradições

envolvidas nas partes, ou seja, nas decisões sobre os cursos, modalidades e identidade de cada escola.

A modificação do todo só se realiza, de fato, após um acúmulo de mudanças nas partes que o compõem. Processam-se alterações setoriais, - quantitativas, até que se alcança um ponto crítico que assinala a transformação qualitativa da totalidade. É a lei dialética da transformação da quantidade em qualidade. (KONDER, 2012, p. 38).

Podemos perceber essas questões no universo investigado a partir de três níveis diferentes. O primeiro envolve as questões políticas e, ao mesmo tempo, jurídicas, envolvendo as Leis e Decretos que fundamentaram as transformações ao longo do século XX e início do século XXI. Podemos dizer que, numa visão totalizante, percebemos que “a educação profissionalizante é norteadada pelas mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo global”, (OLIVEIRA, 2003, p. 14). Exemplo disso é a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que diz sobre o âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Num segundo nível de análise, percebemos ao longo da nossa pesquisa que essas mudanças causaram grande impacto nas regiões em que essas escolas estavam inseridas. Com a expansão do sistema de educação técnica, muitas regiões passaram a ter acesso à rede federal, havendo uma preocupação com setores produtivos locais e a adequação a novas exigências com a criação dos Institutos.

Já no terceiro nível de análise, podemos perceber que as decisões sobre as modalidades de ensino para cada região exigiriam ainda mais dos gestores a coerência com o que preconizam as leis e com a necessidade dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), ou seja, era necessário compreender as demandas políticas e sociais que envolvem as regiões, formando uma mesma realidade institucional. Como aponta o PDI (2014),

outro elemento econômico com alto potencial de desenvolvimento são os Arranjos Produtivos Locais (APLs), que são associações de pequenos e médios produtores ou pequenas e médias empresas que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa. Estes APLs estão espalhadas pelo Estado e demonstram a potencialidade de diversificação produtiva do Estado.

Essa análise, porém, só terá sentido, se percebermos a totalidade, sob um ponto de vista dialético e a dimensão de cada síntese, quer dizer, de cada APLs quando nos deparamos com as contradições e mediações concretas que a síntese encerra.

Nesse sentido, para pensar no PROEJA, uma das modalidades entre tantas outras encontradas na rede federal, devemos antes pensar na diversidade que compõe cada Instituto Federal. Segundo Konder (2012), no campo da ciência, sob o olhar da dialética marxista começamos “trabalhando com conceitos que são, ainda, sínteses muito abstratas”, para que depois, possamos chegar a conceitos mais simples, ou seja, “dessa vez, contudo, não terei sob os olhos um amálgama caótico e sim uma totalidade rica em determinações, em relações complexas.” (KONDER, 2012, p. 39).

A análise, portanto, do PROEJA só poderá ser orientada com base em uma síntese anterior, que envolve contradições e mediações, como afirma Marx, pois a realidade passa a ser concreta porque envolve a síntese do conjunto de determinações diferentes, é unidade na diversidade.

Para reconhecer as totalidades em que a realidade está efetivamente articulada (em vez de inventar totalidades e procurar enquadrar nelas a realidade), o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o "tecido" de cada totalidade, que dão "vida" a cada totalidade. (KONDER, 2012, p. 43-44)

Diante dessas considerações, entendemos que a mediação e a contradição mantêm uma relação intrínseca dentro do próprio movimento dialético que envolve a totalidade, ou seja, as mudanças ocorridas com as escolas técnicas.

Em seu trabalho, Cury (1987) apresenta também categorias pertinentes a partir dessa concepção dialética. Dentre as categorias expressando aspectos do real envolvendo a educação, estão a contradição como base da dialética e a mediação como eixo das relações concretas entre as partes que conformam o todo. Afirma que a mediação é o modo como as relações concretas se relacionam dialeticamente com o todo e nesse conjunto a contradição é considerada o "motor" dessa realidade, exemplo disso, revela o autor, seria o movimento duplo da educação em preparar sujeitos para a mão-de-obra, eminentemente técnica, e outros como especialistas, eminentemente intelectuais. Segundo Cury (1987, p. 71)

[...] A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar-se próprio) pelas classes subalternas. [...] pois na sua prática (no conjunto das relações sociais) reside a contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado.



Tentando compreender essa contradição na implantação do PROEJA, percebemos que as escolas técnicas, como unidades de ensino centenárias, tradicionais, construíram um conceito importante relacionado à qualidade na formação técnica ao longo do século XX, o governo enxergou nessas escolas o local mais que adequado para receber os jovens e os adultos para uma formação integrada.

Porém, a contradição já estava posta nessa relação, quando no cenário seguro da sua tradição, da sua identidade, exigia dos professores e gestores uma nova postura e forma de conceber a realidade, já que iam receber um público diferenciado que exigia ainda mais de todos os atores envolvidos ações efetivas de inclusão e não de exclusão. Como bem lembra Castro (2011, p. 16),

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.

Diante desse quadro, o PROEJA é implementado em um cenário educativo repleto de contradições, especialmente quando estão postas as relações entre educação, trabalho e EJA. Segundo Moraes (2000, p. 22),

A contradição, portanto, é um motor temporal, isto é, as relações contraditórias não existem como fatos dados no mundo, mas são produzidas. A história é, justamente, o movimento de produção e de superação das contradições.

Essas relações contraditórias construídas ao longo da história e, ao mesmo, tempo, a possibilidade de compreendê-las e supera-las, faz com que essas categorias sejam imprescindíveis nesse contexto da pesquisa, pois “o que nos remete também ao caráter inacabado da realidade, não acabamento que se inscreve no próprio real objetivo e faz com que constituem a mediação entre o possível e a sua realização.” (MORAES, 2000, p. 22).

Isso implica em dizer que ao buscar entender o PROEJA como programa e sua constituição como política pública nos Institutos é pensar nessa realidade/totalidade como fenômeno inacabado.

Nesta perspectiva, é impossível conceber-se uma totalidade fechada, uma síntese acabada, pois o processo nunca pode ser concluído precisamente porque a realidade é infinita. A totalidade vive e realiza-se nas e pelas contradições que a instituem e seu caráter inacabado está inscrito no próprio real objetivo, definindo os seres humanos e suas relações. (MORAES, 2000, p. 23).

Ainda nessa direção, organizamos nossa discussão, a partir desse momento, em duas categorias suscitadas com a análise dos documentos e entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, o que nos oferecerá o suporte necessário para compreendermos as subcategorias construídas para nosso trabalho. A primeira é relacionada ao programa que chega às escolas com suas especificidades e suas contradições, diante dos novos modelos propostos pelo governo quando da formação dos Institutos, e a segunda refere-se à constituição de uma política pública, quando o PROEJA, que estava sob a gestão do governo federal com financiamento próprio, passa a ser administrado pelo próprio Instituto, por meio da Assistência

Estudantil, passando a ser efetivamente uma modalidade consolidada de ensino e não mais um programa passageiro.

## **4.2 POLÍTICA PÚBLICA: UMA BREVE ANÁLISE**

Diante de toda a discussão apresentada até o momento, percebemos que a implantação e consolidação do PROEJA na rede federal trouxe diversas tensões, inúmeros questionamentos e muitos desafios.

No entanto, vários estudos mostram a possibilidade de reconhecer o PROEJA não mais como um programa efêmero, passageiro, mas como política pública que precisa avançar, fortalecer. Para isso, é necessário realizarmos uma análise desse novo caráter, que, infelizmente, não é aceito por vários profissionais da rede federal de educação.

Adriano Silva e Angela Silva (2012) realizaram uma importante reflexão sobre o PROEJA no Instituto Federal de Santa Catarina e mostraram que, apesar dos avanços quanto aos números de alunos ingressantes nos últimos anos na rede federal, estamos longe de atender a todos os jovens e adultos que deveriam frequentar a escola. Eles trazem dados impactantes sobre essa realidade nacional e apontam que em 2011, menos de 1% dos alunos matriculados em EJA se encontravam na rede federal de educação no Brasil.

Contudo, é preciso lembrar que esses embates são históricos, envolvendo a educação profissional e a educação de jovens e adultos no Brasil, dentro daquele quadro que já foi apresentado em capítulos anteriores. Aqui é necessário enfatizar que o PROEJA, diferentemente dos outros programas, e apesar das dificuldades, vem se consolidando como uma política pública, embora ainda não seja compreendida como tal.

Importante também é compreendermos as diferenças entre políticas públicas e políticas sociais, conforme o explica Höfling (2001). Para essa autora, as primeiras compreendem o “Estado em ação”, ou seja, é o agir do Estado por meio de programas pensados para setores específicos da sociedade. Assim:

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. E as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Segundo Höfiling (2001, p.31), esses conceitos só serão mais bem compreendidos quando se tiver clara a distinção entre Estado e Governo. Para ela, o Estado é pensado “como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”, enquanto que o Governo é visto

como o conjunto de programa e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Diante dessa distinção é preciso considerar que “as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais” (HÖFILING, 2001, p. 31). Entende que a educação é considerada uma “política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos.” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Isso implica dizer que algumas políticas sociais podem ser entendidas como uma ação reguladora a serviço do Estado que concorrem para a busca de uma assimetria entre “proprietários do capital” e “proprietários da força de trabalho”, ou seja,

O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo. (HÖFLING, 2001, p. 33).

Celina Souza (2006, p. 21-22) afirma que Política Pública, como área do conhecimento e disciplina, nasce nos EUA e se consolida como subárea da ciência política. Nela, se buscava entender por que os governos optam por determinadas ações e para essa construção de identidade contou com quatro importantes fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. (SOUZA, 2006).

O primeiro, Laswell em 1936, apresenta uma discussão importante tentando integrar o conhecimento acadêmico e o conhecimento produzido dos governos, introduzindo o conceito *polict analysis* (análise de política pública). O segundo, Simon em 1957, constrói o conceito de “racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*)”. O terceiro, Lindblom, em 1959, questionou esses dois conceitos ou argumentos dos estudiosos e propôs outros elementos para essa área de interesse. Esse pesquisador acreditava ser importante “pensar sobre as relações de poder e a integração entre diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio.” Por fim, o Easton por volta de 1965, foi extremamente importante por definir “a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente.” (SOUZA, 2006, p. 24).

Porém, Souza (2006) afirma que não há uma só definição sobre o que seria política pública, mas destaca que qualquer que seja essa definição “guiam nosso olhar para o *lócus* onde os embates em torno de interesses, preferências e idéias se desenvolvem, isto é, os governos” (SOUZA, 2006, p. 25).

Para nossa discussão, é importante pensar que apesar dessa diversidade de definições “a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos.” (SOUZA, 2006, p. 25).

Nessa perspectiva, Souza (2006) nos dá a compreensão, a partir desse passeio na literatura sobre o tema, de que a política pública vem buscar uma identificação de um determinado problema para se criar ações para o contexto social e esse entendimento nos possibilita pensar nas políticas públicas para a educação profissional de jovens e adultos, implantadas pelos governos, especialmente a que tratamos nesse trabalho, o PROEJA.

Ramon Oliveira (2012) e Moura (2013) trazem importantes reflexões sobre essa questão no âmbito da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos. Apresentam várias discussões sobre as políticas públicas nesse universo. Ramon Oliveira (2012, p. 84) afirma que

[...] nesse cenário de mudanças no processo de produção de mercadorias, de aumento de desemprego, de precarização das relações de trabalho e do forte impulso alcançado pelo discurso da empregabilidade, a educação profissional assumiu uma importância jamais vista na história da educação brasileira.

Sobre essa questão, o autor discute criticamente a visão segundo a qual a preparação para o mercado de trabalho seria o único dispositivo capaz de incluir uma grande parte da população que está à margem da sociedade. Para ele, isso intensifica cada vez mais a precarização do trabalho.

Em outro trabalho, Oliveira (2003, p. 79), ao falar da (des)qualificação da educação profissional brasileira, já sinalizava que a educação profissional assumiu uma grande importância na história da educação brasileira e acrescentava:

A certeza de que o emprego, no momento atual, é um sonho difícil de se concretizar coloca para as pessoas – particularmente a juventude – poucas possibilidades de visualizarem a vida em sociedade, a não ser como uma grande arena de disputa de individualismo nesta competição, aqueles que dispuserem de melhores estratégias de sobrevivência poderão, pelo menos, desfrutar do direito de serem explorados pelo capital ao venderem sua força e trabalho. (OLIVEIRA, 2003, p.79).

Nessa perspectiva, assumindo a educação profissional como sendo, talvez, a principal ação política governamental nessas primeiras décadas do século XXI, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e da atual presidenta Dilma Rousseff lançam mão de várias ações por meio de decretos, documentos reguladores dessa reconstrução das políticas públicas envolvendo esse cenário.

Sobre essa questão, Moura (2012) destaca duas ações do governo Lula, quais sejam: a revogação do decreto 2.208/97, de seu antecessor Fernando Henrique Cardoso, possibilitando a integralização dos currículos dos ensinos médio e profissional, e, a segunda, o redirecionamento do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) para os segmentos públicos. Os recursos desse programa destinavam-se ao público federal, estadual e “comunitário”. Porém esse último, segundo Moura (2012), foi um pretexto para o deslocamento de verbas públicas para a iniciativa privada que atuava na educação profissional.

É importante destacar ainda a função do Proep na rede federal de educação profissional, que foi de reestruturá-la em relação as suas ofertas educacionais, à gestão e às relações empresariais e comunitárias, na perspectiva de tornar suas instituições competitivas no ‘mercado educacional’. (MOURA (2012, p. 54)

Foi diante dessa realidade, período de transição entre os governos de FHC e Lula que se intensificava a discussão a

respeito da integração entre o ensino médio e a educação profissional. Muitas foram as discussões de base política e teórica para a formulação de uma proposta, resultando, enfim, no Decreto 5.154/2004, apontando a possibilidade de integração.

Com a publicação desse Decreto afastava o dualismo existente no Decreto anterior 2.208/97 que mantinha em sua estrutura a separação entre a formação geral, a propedêutica, destinada para aqueles que ingressariam no ensino superior, e a formação técnica, dedicada a preparar os alunos para o mercado de trabalho imediato.

Importante ainda dizer que esse Decreto mantém as outras duas formas de articulação previstas no anterior, a subsequente e a concomitante. A subsequente é referente aos cursos técnicos de nível médio destinados aos jovens que já concluíram o ensino médio, já os cursos de forma concomitante são aqueles destinados a quem está fazendo o ensino médio, mas mantém outro vínculo independente referente à formação técnica. Essa forma concomitante mantém as características da separação referente ao Decreto 2.208/97, mesmo com sua reestruturação em 2004. (MOURA, 2012, p. 56).

Nesse sentido, de forma tímida, em 2005, a rede federal que também passava por mudanças implantava o ensino médio integrado. Para entender melhor o PROEJA, é preciso compreender o sentido de “integração” nesse contexto.

É ensino médio integrado porque sua elaboração baseia-se no eixo estruturante trabalho, ciência e tecnologia e cultura. Esse é o primeiro sentido de “integrado”. Essa proposta também integra o trabalho como contexto, ao proporcionar formação profissional específica. Esse é o segundo sentido da “integração”. (MOURA (2012, p. 57).

Ramos (2008, p.11), ao discutir sobre essa integralidade afirma que “Não defendemos, com isto, uma formação profissional em detrimento da formação geral, mas uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruture sua inserção na vida produtiva dignamente.” A autora, assim como



Moura (2012), aponta para o avanço dado a partir do Decreto 5.154/2004, pois com ele foi possível vislumbrar formas de se tentar desenvolver a educação integrada.

Nesse contexto, esse avanço exigiu outras ações numa tentativa de estruturar as políticas para efetivamente acontecer essa integralização. O interessante que, dentre elas, houve a divisão da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em duas novas: Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Mais uma decisão governamental que na prática se afastava da proposta legal, a da integração.

Importante destacar aqui que mesmo com essas mudanças, passaram-se três anos do Decreto 5.154/2004, para que o Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio fosse publicado em 2007 pela SETEC com as concepções, princípios e diretrizes pedagógicas dessa integração. (BRASIL, 2007).

Apesar de o MEC não ter se posicionado efetivamente. Durante esse tempo, outra importante decisão do governo federal, em 2005, foi a publicação do decreto 5.478, criando o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), revogado em 2006 através do decreto 5.840 mudando a sua denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Esse decreto determinou que, a partir de 2006, 10% das vagas de cada instituição da rede federal de educação profissional fossem destinadas ao ensino médio integrado na modalidade EJA. Porém, até aquele momento, as escolas técnicas federais não haviam atuado nessa modalidade, apenas os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) de Pelotas, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos (RJ) e Roraima ofereciam a EJA, mas não de forma integrada. (MOURA, 2012, p.59).

Percebemos até o momento que, a partir das mudanças ocorridas na rede federal ao longo desses 100 anos, os Institutos precisaram se adaptar às novas demandas e que a inserção dos jovens e adultos causou e, ainda causa, incômodo à comunidade acadêmica. Nesse sentido, é preciso considerar o cenário social e econômico do nosso Estado para compreendermos melhor a

implementação do programa numa escola técnica tradicional e centenária, especialmente em Alagoas.

## **5 DE UM PROGRAMA A UMA POLITICA PÚBLICA**

No nosso último capítulo, iremos apresentar os dados da pesquisa organizados em três momentos: a importância do IFAL no Estado de Alagoas; o lugar do PROEJA no IFAL; e, por fim, o PROEJA no olhar dos dirigentes e professores. Esses dados foram construídos após a leitura das informações coletadas durante as entrevistas na pesquisa de campo.

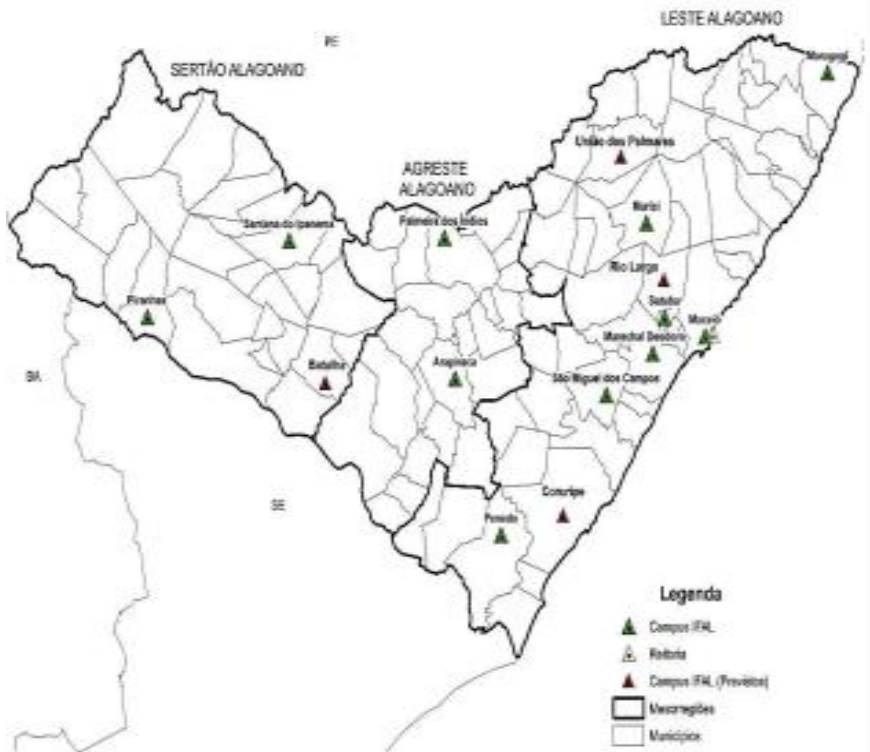
Os entrevistados participantes da nossa pesquisa são atores que se encontram na condução do IFAL e do Proeja atualmente, membros da comissão de implantação durante os anos de 2006 a 2008, e um representa em âmbito nacional (Setec/MEC). Nesse processo, iremos apresentar a discussão sobre os desafios e avanços da implantação do PROEJA até o presente momento.

### **5.1 A importância do IFAL no Estado de Alagoas**

O Estado de Alagoas está localizado na Região Nordeste, A área territorial do Estado de Alagoas é de 27.778,51 km<sup>2</sup>, equivalente a 1,8% da Região Nordeste, tendo como limites os Estados de Pernambuco, Sergipe e Bahia. Nosso Estado é formado por 102 municípios, subdivididos em três regiões: Leste Alagoano, Agreste Alagoano e Sertão Alagoano.

O IFAL atualmente está localizado em 11 municípios, com uma previsão de mais quatro nos próximos anos apontados no (PDI, 2014).

Figura 3: Interiorização do IFAL



Fonte: PDI ( 2014)

**a) CAMPUS ARAPIRACA:** Iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010, funcionando provisoriamente em uma escola municipal. Cursos atuais: Médios integrados de Informática e Eletroeletrônica; Na modalidade à distância, a unidade oferta cursos de ensino médio subsequente de Secretaria Escolar e Infraestrutura Escolar; Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras/Português, e Curso superior de Tecnologia em Hotelaria; Pós-graduação em Linguagem e Práticas Sociais.

**b) CAMPUS MACEIÓ:** Iniciou suas atividades em 1909. Hoje com sede própria. Cursos atuais: Médios integrados de Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Informática, Mecânica e Química; Técnicos subsequentes em Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Química e Segurança do Trabalho; **Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no qual é oferecido o curso de Artesanato desde 2008.** Superiores de tecnologia de Alimentos, Construção de Edifícios, Design de Interiores, Gestão de Turismo e Hotelaria; Bacharelado em Sistema de Informação; Licenciaturas em Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Química; Modalidade à distância, o campus oferece os cursos técnicos subsequentes de Infraestrutura Escolar e Secretaria Escolar e cursos superiores de Ciências Biológicas, Letras/Português e Administração Pública; Pós-graduação, foi oferecido o curso *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos e, atualmente, é oferecido o curso em Química Tecnológica.

**c) CAMPUS MARAGOGI:** Iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010, funcionando provisoriamente em uma escola municipal. Cursos atuais: Médios integrados de Hospedagem e Agroecologia; Técnico concomitante em Eventos, com foco na área de Turismo; Na modalidade à distância, a unidade oferta curso de ensino médio subsequente de Secretaria Escolar, além de licenciaturas em Ciências Biológicas e Letras/Português, e do curso superior tecnológico em Hotelaria e Bacharelado em Administração Pública.

**d) CAMPUS MARECHAL DEODORO:** Iniciou suas atividades no segundo semestre de 1995, com sede própria. Cursos atuais: **Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em Cozinha e Hospedagem;** Médio Integrado em Guia de Turismo e Meio Ambiente; Superior de tecnologia em Gestão Ambiental; Pós-graduação *lato sensu* em Educação e Meio Ambiente.

**e) CAMPUS MURICI:** Iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010, funcionando provisoriamente em uma escola municipal. Cursos atuais: Médios integrados de Agroecologia e Agroindústria, com foco nas áreas de Meio Ambiente e Indústria.

**f) CAMPUS PALMEIRA DOS ÍNDIOS:** Iniciou suas atividades em 1993, com sede própria. Cursos atuais: Médio Integrado em Edificações, Eletrotécnica e Informática; Subsequente os cursos de Eletrotécnica, Redes de Computadores e Segurança do Trabalho; Técnicos concomitantes são ofertados os cursos de Eletrotécnica, Redes de Computadores e Segurança do Trabalho; **Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o de Eletrotécnica;** Superiores de tecnologia em Sistemas Elétricos e em Construção de Edifícios e Engenharia Civil; Na modalidade à distância, oferta o curso técnico subsequente em Infraestrutura Escolar, as licenciaturas em Ciências Biológicas e em Letras/Português e Administração Pública; Pós-graduação em Gestão Municipal (EAD).

**g) CAMPUS PENEDO:** Iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010, atualmente já está em sede própria. Cursos atuais: Médios integrados de Açúcar e Álcool, e de Meio Ambiente; Na modalidade à distância, técnicos subsequentes de Infraestrutura Escolar e Secretaria Escolar; Superiores em Licenciaturas, em Ciências Biológicas e Letras/Português; bacharelado, em Administração Pública; Pós-graduação *lato sensu*, em Gestão Municipal (EAD).

**h) CAMPUS PIRANHAS:** Iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010, atualmente com sede própria. Cursos atuais: Técnicos integrados de Agrotecnologia e Agroecologia;

**i) CAMPUS SANTANA DO IPANEMA:** Iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010, funcionando provisoriamente na Universidade Estadual de Alagoas (Uneval). Cursos atuais: Técnico, integrado e subsequente, em Agropecuária; Na modalidade à distância, oferta os cursos técnicos subsequentes de Infraestrutura Escolar e Secretaria Escolar, e superiores em Administração Pública e licenciatura em Letras/Português.

**j) CAMPUS SÃO MIGUEL DOS CAMPOS:** iniciou as suas atividades no segundo semestre de 2010, funcionando

provisoriamente em uma escola municipal. Cursos atuais: Técnico subsequente de Segurança do Trabalho.

k) **CAMPUS SATUBA:** Iniciou juntamente com o de Maceió em 1909, o ensino profissionalizante no Estado. A antiga Escola Agrotécnica Federal. Cursos atuais: Técnicos integrados de Agroindústria e Agropecuária; Subsequente de Agropecuária. **Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em Informática e Processamento de Alimentos;** Superior de tecnologia em Laticínios. À distância, oferece os cursos técnicos subsequentes de Infraestrutura Escolar e Secretaria Escolar.<sup>15</sup>

Observamos a diversidade de cursos e modalidades de ensino e a complexidade da expansão da rede federal nos últimos anos apenas analisando o nosso Estado. Importante enfatizar aqui que os cursos de nível médio ofertados fazem parte da Educação Básica e que tem como objetivo assegurar ao sujeito uma formação integral para que ele tenha o pleno exercício da sua cidadania e seja capaz de crescer pessoalmente e profissionalmente progredindo através de uma educação continuada.

Apesar de nos concentrarmos no PROEJA, é importante diferenciarmos as outras modalidades de formação técnica que também atendem jovens e adultos, mas que se configuram estruturalmente diferente deste. Estamos falando das modalidades dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Técnico Subsequente e Técnico Concomitante.

A modalidade *FIC* são cursos de curta duração, de aperfeiçoamento e qualificação profissional, os subsequentes são cursos técnicos de nível médio destinados aos jovens que já concluíram o próprio ensino médio e que desejam uma qualificação; já os cursos de forma concomitante são aqueles destinados a quem está fazendo o ensino médio, mas mantém outro vínculo independente referente à formação técnica (MOURA, 2012).

---

15 Todos esses dados atualizados estão no PDI (2014).

Essas modalidades diferem do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de jovens e adultos (PROEJA), pois são cursos que são ofertados para alunos que concluíram o ensino fundamental e que desejam sua formação profissional integrada ao ensino médio. Ao concluir essa etapa de formação ele receberá o certificado de conclusão de ensino médio e ao mesmo tempo o diploma de técnico.

## **5.2 O PROEJA NO IFAL**

Em meio a tantas mudanças e compreendendo as diversas vocações do Estado de Alagoas, o IFAL, como podemos ver, em 2008, atendia a 4 municípios apenas, Maceió, Marechal Deodoro, Palmeira dos Índios e Satuba, a antiga Escola Agrotécnica.

Com a expansão da rede, o IFAL passou a ter diversos níveis e modalidades de ensino como vimos anteriormente, tais como: Formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação profissional técnica de nível médio nas formas integrada e subsequente; Educação à distância; Educação superior: licenciaturas, bacharelados e cursos de tecnologia, além de cursos de pós-graduação e, nesse universo, a Educação de jovens e adultos integrada ao ensino médio.

O projeto para a implantação do PROEJA iniciou-se entre os anos de 2005-2006, quando houve a exigência do governo para sua constituição e implantação até o ano seguinte, 2007. Esse processo se deu a partir da Portaria nº 2080/2005 que estabelece, no âmbito da rede federal de ensino, diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada ao ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Essa Portaria redefine os Artigos 37, 38, 39, parágrafo único e do Artigo 87, parágrafo 3º, inciso II da Lei nº 9394/96 que diz:



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

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

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

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

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

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

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

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Na época da obrigatoriedade da implantação, o CEFET-AL formou uma comissão de professores e pedagogos que iria planejar todo o processo para atender à exigência do governo. A partir das leis que fundamentariam as ações, essa comissão passaria a organizar e planejar cada etapa, inclusive com consultas à própria comunidade em que a Instituição estava localizada. Essa comissão foi nomeada pela Portaria nº 824/DG, de 01 de novembro de 2005, pelo Diretor Geral Pro-tempore Prof. Hercules Procópio.

Em 2006, várias reuniões foram realizadas, participação em eventos com o apoio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Participaram desses eventos, professores que formavam a comissão e alguns gestores da época. Foram imprescindíveis as parcerias construídas nesse período com diversas instituições de outros estados como CEFET/RN, CEFET/PE, CEFET/ES, EAFBarreiros/PE, além daquelas construídas no nosso estado como com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e com o Fórum Alagoano de EJA, parceria estas que se mantem até o momento.

Durante os anos de 2006 e 2007, a comissão buscou diversas ações para consolidar a implantação do PROEJA e, em julho de 2007, organizou uma Jornada Pedagógica para apresentar as metas a serem atingidas para garantir que a obrigatoriedade dessa implantação fosse efetivada, até o final do ano de 2007. Entre as mais importantes estava a de buscar construir os planos de cursos e a matriz curricular que seriam ofertados pelo CEFET/AL; oportunizar a participação dos docentes de cada curso do PROEJA, em atividades de capacitação e atualização; divulgar os princípios do PROEJA no CEFET/AL.<sup>16</sup>

Os cursos foram pensados a partir da demanda local e da estrutura física já disponível em cada uma das unidades. No campus de Maceió foi ofertado o curso Médio Integrado em Artesanato, já em Satuba, na antiga Escola Agrotécnica Federal, foi implantado um curso na área da Informática e posteriormente, em 2009, os Cursos de Agricultura Familiar e Processamento de Alimentos, no campus de Palmeira dos Índios, implantou-se o curso Médio Integrado em Eletrotécnica, e, em Marechal Deodoro, o curso de Hospedagem e posteriormente o de Cozinha.

Para o nosso trabalho, gostaríamos de destacar, em especial, o Campus de Marechal Deodoro por ter o maior número de alunos e professores envolvidos nessa modalidade de ensino do início até o momento. Durante todo o processo de implantação do PROEJA foi pensado essencialmente na vocação

---

16 Essas informações foram repassadas pela coordenadora da comissão de implantação através de atas de reuniões e materiais de trabalho usados durante o processo.

da região como agroindústria, turismo, pesca entre outras demandas do nosso Estado. Em 2008, foi implantado no campus de Marechal Deodoro o curso de Hospedagem e, em 2011, foi implantado o Curso Técnico de Cozinha, ainda sem alunos formados. Esses cursos estão ligados à atividade turística predominante no Estado e exigem dos seus profissionais maior autonomia intelectual, pensamento crítico e espírito empreendedor.

Essas escolhas se justificam pelo fato de que a cidade de Marechal Deodoro está situada geograficamente de forma privilegiada, banhada de um lado pela Lagoa Manguaba e do outro pelo Oceano Atlântico, destacando em especial a Praia do Francês, considerada uma das mais procuradas no litoral alagoano. Neste contexto, o turismo e a gastronomia são grandes fontes de atividades e que demandam profissionais habilitados na área.

Podemos ver na tabela abaixo, publicada no primeiro PDI essa realidade inicial.

Tabela 01: Realidade do PROEJA em 2008

Tabela 03: Realidade do PROEJA em 2008

CURSOS ATUAIS EXISTENTES NO IF-AL					
CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO: PROEJA					
CURSOS	TURMAS EM ANDAMENTO	REGIME DE MATRÍCULA	TURNO DE FUNCIONAMENTO	LOCAL	SITUAÇÃO
Artesanato	2	Semestral	Matutino	Maceió	Autorizado
Hospedagem	3	Semestral	Noturno	Marechal Deodoro	Autorizado
Eletrotécnica	2	Semestral	Noturno	Palmeira dos Índios	Autorizado
Agricultura familiar	1	Semestral	Matutino	Satuba	Autorizado
Agroindústria	1	Semestral	Vespertino	Satuba	Autorizado
Informática básica	2	Semestral	Matutino e Vespertino	Satuba	Autorizado

Fonte: PDI (2009-2013)

Com a expansão da rede federal, o IFAL passa por grandes transformações, planeja outros cursos e projeta outros campus, chegando a outros municípios da região. O PDI passa a ser um documento norteador para seu crescimento, nele, de forma tímida, já encontramos novas possibilidades de cursos na

modalidade do PROEJA, embora seja importante dizer que apenas um dos cursos foi ofertado em 2011, no campus de Marechal Deodoro como se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 04: Planejamento de novos Cursos no PDI (2009 e 2013)

PREVISAO DE NOVOS CURSOS PARA IF-AL (Consulta à Comunidade/Decisão Técnica)						
CURSOS TECNICOS DE NIVEL MEDIO: PROEJA		Turmas ofertadas por ano:				
CURSOS	LOCAL	2009	2010	2011	2012	2013
Na Area de Mecânica	Maceió			1	1	1
Cozinha	Marechal Deodoro			1	1	1

Fonte: PDI (2009-2013)

Ainda analisando esse quadro projetado através do PDI, percebemos que, no documento atual do IFAL, há maiores projeções para a implantação de novos cursos, porém, mesmo se isto acontecer como planejado ainda não conseguiremos atender à exigência do governo de termos 10% das matrículas para essa modalidade. Mas já consideramos um avanço importante, termos no PDI (2014-2018) essa meta registrada.

Tabela 05: Planejamento de novos cursos no PDI (2014-2018)

CAMPUS	CURSOS	EIXOS TECNOLÓGICOS	ABERTURA
Piranhas	Processamento de pescados	Produção Alimentícia	2014.2
Santana do Ipanema	Cooperativismo	Gestão e Negócios	2014.2
Palmeira dos Índios	Edificações	Infraestrutura	2014.2
Maragogi	Restaurante e Bar	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2015.1
Penedo	Processamento de pescados	Produção Alimentícia	2015.1
Coruripe	Soldagem	Controle e processos industriais	2015.1
Arapiraca	Recursos Humanos	Gestão e Negócios	2016.1
Maceió	Refrigeração e Climatização	Controle e Processos Industriais	2016.1
Palmeira dos Índios	Manutenção e Suporte em Informática	Informação e Comunicação	2016.1
São Miguel dos Campos	Segurança do Trabalho	Segurança	2016.1
Batalha	Agropecuária	Recursos Naturais	2016.1
Murici	Agroecologia	Recursos Naturais	2018.1
	Agroindústria	Produção Alimentícia	2018.1

Fonte: PDI (2014)

Atualmente, o maior número de alunos está concentrado em Marechal Deodoro, com dois cursos em andamento, uma média de 200 alunos frequentando a escola regularmente. Nos mais antigos, o campus de Maceió tem uma média de 30 alunos, o de Satuba, inicialmente com três cursos, oferta apenas dois, o de Informática e o de Processamento de Alimentos, com cerca de 80 alunos, e Palmeira dos Índios têm 20 alunos, com decisão de fechar o curso atual de Eletrotécnica por falta de demanda local. Os câmpus que projetaram cursos para 2014.2 não conseguiram cumprir a meta estabelecida no PDI.

Sobre esse processo de implantação, não só em Alagoas, mas em todos os Institutos, vários foram os desafios enfrentados, dentre os quais podemos destacar: a dificuldade com o funcionamento dos diversos setores no horário noturno, como os de serviço social, odontologia, psicologia, pedagogia, secretaria entre outros; a fragilidade do processo de formação continuada para os professores da modalidade EJA; as dificuldades com o transporte escolar, por conta do descaso municipal; a falta de professores com experiência em PROEJA; a falta de material didático específico para modalidade e a conscientização de que a distribuição da carga horária dos professores deve contemplar essa modalidade. Essas e outras questões serão analisadas na próxima seção a partir das entrevistas realizadas para o desenvolvimento desta tese.

Para o momento, é importante enfatizar que outros pesquisadores tratam desse processo desde a sua implantação e trazem importantes reflexões, dentre os quais destacamos Simone Valdete Santos (2010a; 2010b) e Jaqueline Moll (2010), pesquisadoras que vêm acompanhando o PROEJA e destacam aspectos que precisam ser analisados quando se pensa nessa modalidade. Santos (2010a) ao falar do processo de implantação do PROEJA no Rio Grande do Sul destaca que

a efetivação de uma política pública não depende exclusivamente dos primeiros feitos vinculados a sua efetivação, mas sem dúvida tais feitos protagonizam contextos futuros que resultam em sua continuidade ou não, no êxito de seus resultados, os quais dependem sobretudo, do envolvimento específico dos diversos atores sociais constituintes e constitutivos das políticas públicas, especialmente as financiadas pelo Estado. (SANTOS, 2010, p. 19).

Sobre essa mesma questão, Moll (2010, p. 133) afirma que a proposta de implantação do PROEJA desde as primeiras discussões “[...] reuniu as condições necessárias e suficientes para se apresentar como campo de conhecimento em construção, em suas dimensões epistemológicas, curriculares e pedagógicas [...]” e para que isso se efetivasse foi se constituído redes de cooperação técnica e acadêmica no país, através do acordo inicial entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Essas redes associaram a análise e avaliação de políticas públicas, os contextos regionais de implantação da educação profissional integrada a educação de jovens e adultos, os componentes curriculares de integração, a diversidade sociocultural dos jovens e adultos, a relação entre educação e trabalho na escolarização das populações jovens e adultas. Temáticas associadas, desse modo, à implantação e implementação do PROEJA como política pública e como prática pedagógica nova. (MOLL, 2010, p.133).

Santos (2010b) também corrobora com essa análise e apresenta sete lições sobre esse Programa que merecem uma

análise mais cuidadosa diante do cenário apresentado até o momento no IFAL.

A primeira lição refere-se ao **caráter inédito para um público inédito**, especialmente quando se pensava nas escolas federais com sua política rigorosa de seleção, não permitindo que jovens e adultos afastados da escola, às vezes por um longo tempo, participassem de tais processos com chances reais de êxito. O PROEJA vem permitir a inserção desse público com todos os direitos reservados da certificação da rede cuja qualidade do ensino era inegável. Além disso, prevê através do Decreto nº 5840/2006, que 10% das vagas da rede federal seja destinada ao PROEJA, consolidando o programa a partir de 2007.

Segundo Moll (2010, p. 131), esse programa vem na efetiva consolidação da democracia no Brasil, pois é por meio da ampliação de oportunidades educativas que se pode enfrentar as profundas desigualdades sociais, respeitando a diversidade sociocultural.

Moura (2006, p. 03) também já apontava que esse caráter inédito não seria passageiro e afirma que “a implementação do PROEJA visa avançar para além de um Programa, uma vez que o objetivo é mais ambicioso e aponta para a perspectiva da construção de uma política pública do Estado brasileiro nessa esfera educacional.”

A segunda lição refere-se à **implementação imposta para parceiros tradicionais**, e sobre essa questão, Santos (2010b) apresenta a obrigatoriedade da implantação do programa na rede federal, causadora de grande desconforto, especialmente nas instituições centenárias, cujo ensino estava direcionado para outro público, diferente daquele que o PROEJA determinou. Segundo Santos (2010, p. 122), esse incômodo causado quando da implantação do PROEJA está diretamente relacionado



ao perfil tradicional da maioria das Instituições fundadas em 1909 por Nilo Peçanha, preservando concepções conservadoras respaldadas pelo então Decreto nº 2208/97. Durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, essa lei exarcebou a dualidade entre a educação profissional e a educação geral, em consonância a nossa herança escravocrata de desvalorização do trabalho compreendido como manual.

O desconforto causado pela obrigatoriedade da implantação está em vários discursos dos professores, como se verá, especialmente quando afirmam que só estão no PROEJA porque são “obrigados”, se pudessem escolher não estariam nessa modalidade.

Essa dificuldade em aceitar a nova modalidade se dá essencialmente quando se exige da instituição e dos professores novas formas de enxergar o aluno, processo bastante difícil, se lembrarmos da evolução dessas escolas ao longo dos anos. Nelas, o saber técnico bastava aos professores, que repassavam as orientações aos seus alunos adolescentes para assumirem um “ofício”.

Sair dessa zona de conforto gera conseqüente desconforto, pois com a chegada do PROEJA o aluno trabalhador exige do professor outras atitudes, outras metodologias. Segundo Freire (1996), o professor na educação de jovens e adultos deve deixar de ser mero transmissor de conteúdos sem qualquer conexão entre os saberes, deve buscar a problematização, a articulação entre os conhecimentos escolares e a realidade desses trabalhadores, deve ser um mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem a sua a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua disciplina do conhecimento.

A terceira lição surge a partir de uma questão: **O que temos é um currículo integrado ou fagocitado?** Nessa terceira lição, Santos (2010) apresenta as mudanças a partir da publicação do Decreto 5154/2004 revogando o 2208/97, quando da separação entre o ensino geral e o profissional no governo de Fernando Henrique Cardoso. O Decreto de 2004 privilegia a

integração entre essas duas formações e ainda prevê os modos distintos apresentados nesse novo cenário, ou seja, cursos concomitantes, quando a formação profissional ocorre em outro turno da formação geral, cursos subsequentes, quando o jovem já havia concluído seu ensino médio. Porém, a autora mostra que o PROEJA vem em outra direção, integrar num só currículo as duas formações.

O Decreto 5154/2004 prevê a integração entre a formação geral e a profissional e o de nº 5840/2006, que instituiu o PROEJA, vem normatizar a carga horária dos currículos. Porém, mesmo com essa proposta, ainda o que encontramos é a separação, uma dualidade que está presente ao longo dos anos, como já apontado anteriormente.

A autora, num outro trabalho, vem destacar a importância dessa integração e afirma que são poucos os que conseguem vislumbrar essa possibilidade, demonstrando certa preocupação.

A carga horária de Educação Profissional do PROEJA vislumbra o entendimento desta crise atual do emprego, que o trabalhador jovem ou adulto reconheça o seu currículo, a sua preparação, sem responsabilizar-se pelo desemprego, interpretando este fenômeno econômico e social de efeitos perversos que, nesta desordem, pode promover alternativas de geração de emprego e renda que não sejam necessariamente um emprego com um patrão, mas que promovam a vida, a cidadania e a solidariedade. (SANTOS, 2006, p. 58).

Nesse sentido, o PROEJA não se configura como um currículo de EJA, apenas com disciplinas de formação geral, sua proposta é de atender pessoas que já trabalham ou desejam trabalhar e que veem na formação em uma escola da rede federal uma grande possibilidade de realização pessoal e profissional.

Importante dizer que, nessa modalidade, os cursos têm duração mínima de 2.400 horas, das quais 1.200 horas são destinadas para a formação geral, a proposta é que o percurso pedagógico seja único, de formação básica e educação

profissional, para que ao final do percurso o aluno tenha a certificação.

Percebemos que essa integração não é fácil e que o PROEJA fica sendo considerado como tendo um currículo de “segunda categoria” que se distancia do ensino médio regular. Como afirma Santos (2008, p. 13), “o proeja não é um currículo de EJA, tampouco um currículo de educação profissional.”

Nesse sentido, a autora faz um importante questionamento

Nessa fagocitose da EJA e da Educação profissional, estando a educação profissional com a totalidade da carga horária e a EJA, no entendimento desta, como sendo a representante da formação geral, aligeirada, cabe questionar que formação geral é essa como conformar para que uma potencialize a outra? (SANTOS, 2010, p. 123-124).

Essa dificuldade ainda existe, pois, como destaca Machado (2006, p. 41), pensar no currículo do PROEJA é desafiador, principalmente pelo

caráter multidimensional da proposta pedagógica, que deve dar conta de cobrir conteúdos e funções da educação básica e da educação profissional, simultaneamente. Além das implicações decorrentes dessa associação, é importante atinar para a característica também plural da Educação de Jovens e Adultos, já que ela lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam nesse campo.

A quarta lição apresentada por Santos (2010) trata da **expansão da política para além da rede federal de educação profissional**. Nesse processo de crescimento, percebemos que

o programa “Brasil Profissionalizado”, lançado pelo governo em 2008, especificamente pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, busca ampliar a oferta de vagas para a educação profissional, contando com a parceria dos municípios e estados, garantindo a acessibilidade a diversos públicos, como alunos índios, em sistema prisional, de comunidades quilombolas. A proposta foi extremamente importante, realmente possibilitava o acesso de muitos jovens e adultos à educação, havendo grande preocupação com o êxito dessas parcerias, com forte preocupação para que houvesse de fato investimento em equipamentos, manutenção de prédios, construção de laboratórios, atendendo às necessidades dos alunos em formação.

A quinta lição trata da **formação contínua dos profissionais do PROEJA**. A autora destaca a importância da adesão inicial de 20 CEFETES para a implementação de especialização *lato sensu* para seus professores. O objetivo era oferecer a qualificação necessária para a atuação nesta modalidade.

Um desses polos foi em Alagoas, mas, como perceberemos, a seguir, a partir das entrevistas de professores e gestores, sua implantação e desenvolvimento não foi simples, e ainda hoje há entraves que dificultam a sua institucionalização.

Importante destacar nesse momento que o Documento Base do PROEJA (BRASIL 2009, p. 28) aponta vários caminhos para que se possa compreender este universo, entre eles, destaca a necessidade da formação de professores para trabalhar com este público: “a formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo.”

Destaca também que, para alcançar esse objetivo, “a ação se dará em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentado ou organizado pela SETEC/MEC.” (BRASIL 2009, p. 29). As instituições proponentes devem contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada através de, no mínimo:

a formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo 40 horas; participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC; possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para o PROEJA; a SETEC/MEC como gestora nacional do PROEJA será responsável pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, através de:-oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). A SETEC/MEC será responsável pela articulação necessária para a concretização desses cursos, e junto com as instituições proponentes organizará a participação dos professores e gestores; fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2009, p. 29).

A sexta lição está relacionada à **conformação de uma desordem escolar**. Santos (2010) destaca essa desordem como sendo as mudanças na rotina das escolas técnicas tradicionais, pois com a chegada do PROEJA, a escola precisaria abrir suas portas no período noturno e todos os serviços necessitariam manter-se em funcionamento, como secretaria, biblioteca, refeitório, entre tantos. Além disso, o governo, inicialmente (2008-2011), repassava uma bolsa de R\$ 100,00 para que o aluno permanecesse na escola, para subsidiar transporte e alimentação, era uma verba específica

Sobre isso, Santos (2010, p. 127) afirma que

O PROEJA traz tensões e possibilidades para a instituição que, muitas vezes, não são bem-vindas, causam constrangimento, desacomodam. O aluno idealizado, que está na idade certa, possui uma família que lhe cuida, estuda para se preparar para o trabalho, é substituído por uma figura de desordem que questiona os horários, a disposição dos serviços, o currículo da escola, desvela a desordem que estava sublimada em uma ordem escolar, que talvez existisse concretamente apenas no campo idealizado.

Essa afirmação da autora remete às várias falas dos professores quando da obrigatoriedade de estar no PROEJA, e de suas dificuldades em pensar uma metodologia que atenda esses jovens e adultos “tão limitados”.

A sétima e última lição trata do **caráter aleatório de seus resultados**. Santos (2010) atenta para o fato de que essas lições apresentadas até o momento não garantem o êxito e nem o fracasso dessa política pública, mas é preciso perceber que, com a implantação do PROEJA até o momento, vários temas vêm à tona e já não passam mais despercebidos, como gênero, etnia, opção sexual, religiosidade, antes invisíveis para o campo educacional.

Isso acontece essencialmente porque as escolas técnicas tradicionais foram obrigadas a se adaptarem a essa nova realidade, pois os jovens e adultos exigem desse espaço outra postura, outro olhar. Um novo perfil de aluno, não mais aquele adolescente com uma carreira a trilhar a partir de orientações profissionais projetadas, mas adultos trabalhadores que estiveram excluídos do processo durante anos, que já trilharam diferentes percursos profissionais e que desejam reescrever sua história e vê, nessa integralidade, a possibilidade de fechar um ciclo educacional, garantindo uma formação técnica atualizada, “carimbada” pelo Instituto Federal de Educação.

Nesse sentido, percebermos ao longo desses anos (2007-2013) que para um programa se constituir como política educacional de direito, é fundamental o rompimento com a velha dualidade estrutural, em que, de um lado, temos os

conhecimentos gerais e, de outro, os técnicos, situação que trará sempre a continuidade preconceituosa de uma educação intelectual para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e de uma educação instrumental, voltada para os filhos da classe trabalhadora.

### **5.3 O PROEJA para Dirigentes e Professores**

Buscando conhecer ainda mais a realidade desse processo no IFAL, decidimos realizar entrevistas *in loco*, com datas e horários agendados pelos participantes: professores, gestores e membros da comissão de implantação do PROEJA. Em cada encontro, foi apresentado o “termo de consentimento livre e esclarecido”, com os objetivos da tese (ver apêndice B). Todos os entrevistados autorizaram a gravação em áudio e a transcrição de sua entrevista para fins acadêmicos.

Após todas as informações necessárias para o desenvolvimento da entrevista, garantimos a privacidade de cada entrevistado. Para tanto, usaremos identificações a partir de dois grupos, o de dirigentes, formado por representante do MEC, reitor, pró-reitor, diretor geral, chefes de departamentos, pedagogos e coordenadores institucionais e de câmpus, e o de professores, formado por professores da área técnica e professores da área de formação geral. Todos os termos foram preenchidos e assinados em duas vias, ficando uma via com cada parte. As entrevistas foram realizadas entre janeiro e março de 2014.

Seguem abaixo as duas tabelas com a identificação de cada entrevistado.

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>
Dirigente 01
Dirigente 02
Dirigente 03
Dirigente 04
Dirigente 05
Dirigente 06
Dirigente 07
Dirigente 08
Dirigente 09
Dirigente 10
Dirigente 11
Dirigente 12
Dirigente 13

Tabela 4: Dirigentes Entrevistados

Tabela 5: Professores entrevistados

Professores da Área Técnica 03 - Sexo Feminino (F) 02 - Sexo Masculino (M)	PAT(F)-1 PAT(F)-2 PAT(F)-3 PAT(M)-4 PAT(M)-5
Professores da Área de Formação Geral 02 - Sexo Feminino (F) 03 - Sexo Masculino (M)	PFG (F)-6 PFG(F)-7 PFG(M)-8 PFG(M)-9 PFG(M)-10

Após a realização das entrevistas, passamos para a etapa de transcrição, conferência e organização dos dados em categorias. Essa é uma etapa muito importante, pois trazemos em forma de texto as falas dos sujeitos, as quais servirão para análise. Procuramos transcrever as entrevistas tomando como base as orientações de Thompson (2002, p. 295), que afirma: “Ao passar a fala para forma impressa, o historiador precisa, pois, desenvolver uma nova espécie de habilidade literária que



permita que seu texto escrito se mantenha tão fiel quanto possível, tanto ao caráter quanto ao significado do original”.

Por isso, procuramos manter no texto escrito a forma mais íntegra das falas dos entrevistados, preservando suas expressões verbais. Essa etapa foi possível, especialmente, durante a conferência do texto, ou seja, ouvindo a gravação e conferindo o que foi transcrito anteriormente. Este processo, segundo Alberti (1990), ajuda na correção de erros e na estruturação dos passos seguintes ao trabalho.

Após esse procedimento, passamos a organizar as entrevistas em categorias ou eixos temáticos, segundo Duarte (2004), tendo o cuidado de manter sempre a articulação com os objetivos da pesquisa. Sobre essa etapa do trabalho, Colognese e Melo (1998, p. 153) afirmam que, quando escolhermos a entrevista como instrumento de pesquisa, “[...] é necessário elaborar categorias que permitam a leitura seletiva do texto.”

Nesse sentido, organizamos as entrevistas em quatro categorias de análise com base nos objetivos da nossa pesquisa e passamos a agrupar as questões por afinidades temáticas.

### **Categoria 1: PROEJA como programa**

- Há Quanto tempo você trabalha com o PROEJA? Como chegou nele, tinha experiências anteriores com educação jovens e/ou adultos?
- Como você descreve o processo de construção do projeto do Proeja? Como ele chega à instituição? Quem abarcou a ideia? Como ela se desenvolveu nos primeiros tempos?
- Após a sua construção como foi organizado pedagogicamente? Quem se envolveu na construção dessa proposta? Quem aderiu à atuação ao curso?
- Após a sua implantação, como foi esse percurso até os dias de hoje?
- Quais os maiores desafios do PROEJA da sua implantação até hoje? Quais as dificuldades e barreiras encontradas nesse percurso?
- Quais as maiores conquistas? E o que não foi alcançado?

- O que representa o PROEJA para você e para o IFAL hoje?

### **Categoria 2: PROEJA como política pública**

- Como você compreende a Política Pública para Educação de Jovens e Adultos nos Institutos e em especial aqui no IFAL?
- O que você entende por política pública e política institucional? PROEJA pode ser considerado uma Política Pública? Ou ainda mantém o status de Programa? Por quê?

### **Categoria 3: PROEJA como política institucional**

- O PROEJA já pode ser considerada uma Política Institucional para o IFAL hoje? Por quê? Que práticas justificam sua afirmação?
- Na sua concepção quais os fatores positivos das ações do PROEJA no IFAL? Quais os fatores negativos?
- O que você mudaria no PROEJA? Que ações, práticas ou aspectos relacionados à estrutura, proporia para a continuidade do PROEJA?
- O que você percebe como contribuições da oferta do Proeja para a instituição? E para a sociedade? Por quê?

### **Categoria 4: Trabalho como princípio educativo no PROEJA**

- Como percebe os estudantes do PROEJA?
- Que lugar ocupam na instituição e na relação educação básica com educação profissional?
- Como compreende a questão do trabalho nessa formação e para a vida dos estudantes?

#### **5.3.1 PROEJA como programa**

Já discutimos anteriormente sobre a implantação do programa nos IFs, mas é importante lembrar que, desde a sua

criação, muitos desafios foram lançados para aqueles que estavam na gestão educacional da época, pois naquele momento outra grande mudança estava ocorrendo, a organização da rede através da criação dos institutos.

O Decreto nº5.840, que revogou o primeiro publicado, de nº5.478, determinou que a partir de 2006, 10% das vagas de cada instituição da rede federal de educação profissional fossem destinadas ao ensino médio integrado na modalidade EJA, fato que não ocorreu.

Em setembro de 2014, Nilva Schroeder, Diretora de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (DPE/SETEC/MEC), em reunião com os representantes de todos os Institutos Federais de Educação, apresenta dados preocupantes e afirma que é uma realidade que precisa mudar. A Diretora cita as metas do PNE (2014-2024), destacando algumas naquela ocasião:

promover o **acesso e a permanência**; **superar as desigualdades** educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; promover a **formação para o trabalho**, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; promover o **exercício da cidadania**. (PNE, 2014, grifos da Diretora)

Na sua apresentação ressalta, ainda, citando o PNAD/IBGE<sup>17</sup> (2012), que 45,8 milhões de pessoas com 18 anos ou mais não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo e que houve queda nas matrículas de Educação de Jovens e Adultos de 3,7% (141.055), totalizando 3.711.207 no ano de 2013.

Ao apresentar esses dados, percebemos que o PROEJA, após 7 anos de sua obrigatoriedade de implantação nos IFs, vem

---

17 A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) tem como objetivo investigar, anualmente, características gerais da população, de educação, trabalho, rendimento e habitação, além de outras com periodicidade variável, de acordo com as necessidades de informação para o País, como as características sobre migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, segurança alimentar, entre outros temas. ([www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br))

enfrentando desafios. Dessa forma, o MEC, mais uma vez, percebe que, com a diminuição de matrículas na EJA, é necessário propor a retomada de ações para ampliar a oferta para essa população e garantir a continuidade do PROEJA, enquanto modalidade de ensino.

Importante aqui destacar como esse programa chega ao IFAL e como hoje se apresenta. Uma primeira questão a ser analisada, como bem destacou Santos (2010), foi o caráter obrigatório da sua implantação nos IFs ou CEFETs naquela ocasião.

Tanto os dirigentes quanto os professores apresentaram as dificuldades, especialmente por perceberem que os professores e a instituição em si, não estavam preparados para essa nova modalidade. Podemos perceber nas falas dos dirigentes.

*Mas nessa época a confusão foi grande porque estávamos mudando de identidade outra vez, passando de Cefet para Instituto. Muita gente não entendeu na época essa mudança e nem entende ainda na verdade essa mudança. (Dirigente 12)*

*Naquela ocasião não fui professora do PROEJA, inicialmente, mas fizemos várias reuniões. Mas era visto como uma punição tanto para aqueles que entravam, novatos, como para quem não era da simpatia do gestor da época. As pessoas viam como castigo e alguns justificavam a falta de preparação para ensinar naquela modalidade. Eu vi as duas desculpas para não se ensinar no Proeja. Percebíamos muita resistência e ainda percebemos isso hoje. (Dirigente 13)*

Essa realidade também foi retratada pelos professores:

*Eu entrei no PROEJA por causa de uma conveniência de horário. Não vejo o envolvimento dos colegas docentes. Só que eu sinto da parte dos colegas uma certa resistência em querer trabalhar com esse público, alguns chegam a dizer que tem uma qualificação muito alta para atender este público, existe a resistência de alguns colegas, não são de todos. Alguns dizem quando chegar o próximo professor novato pode me tirar do Proeja, e colocar o próximo que está chegando. Em parte o PROEJA ficou como um lugar para os novatos (PFGM-08)*

*Eu trabalho com o PROEJA desde a implantação aqui no Campus de Marechal Deodoro desde 2008, não tinha nenhuma experiência com o PROEJA não sabia o que era, vim aprender um pouco do que é PROEJA aqui, mas não conhecia nada sobre ele, acho que daqui ninguém sabia era tudo novo pra todo mundo. (PATM-04)*

Importante observar nos relatos que o desconforto foi geral, além disso, o que se configurou na época foi atender uma obrigatoriedade do governo e não atender uma camada da sociedade excluída da vida educacional.

Mesmo sendo implantado como programa, segundo Moura (2012, p. 39), dois sentidos orientam as ações nesse cenário, o primeiro refere-se à compreensão acerca da integralidade dos currículos do ensino médio e profissional, o que, para muitos isso não seria concebível, o segundo sentido das políticas públicas direcionadas a essa área e que fez

avançar as ações naquele momento, estaria relacionado à expansão da rede federal de educação tecnológica, garantindo um espaço de qualidade para a EJA.

A criação dos Institutos, que já foi discutida nas seções anteriores desta tese e que são destacadas nos relatos dos participantes das entrevistas, mostra um grande avanço, diferenciado das ações fragmentadas e focalizadas do governo de Fernando Henrique Cardoso, porém mostra paralelamente a necessidade de se consolidar uma identidade educacional para os IFs.

Sobre essas questões é importante enfatizar que as políticas que surgiram na última década

Implicam, respectivamente, as redes estaduais e federal, atingindo, então, a totalidade do sistema público que atua na educação profissional; apresentam metas físicas e financeiras claras; particularmente no primeiro caso, vem acompanhada de um documento básico que dispõe sobre princípios e diretrizes fundamentais para as ações políticas e pedagógicas realizadas sob a sua égide. (MOURA, 2012, p. 40).

No entanto, vários programas vinculados às políticas nessa área estão em construção e sob constante disputa, entre eles o PROEJA. Por isso, corroborando com Moura (2012, p. 44), “a análise fecunda sobre eles é uma necessidade histórica e política.”

Para isso, é preciso retomar três questões fundamentais tratadas até o momento: primeira, quais os sentidos e desafios postos na implantação do PROEJA no IFAL, quando se busca a integralização entre a formação geral e a educação profissional? Segunda, como esse programa se torna política pública ao longo da sua implantação? e, por fim, se essa política está institucionalizada ou não, especificamente no IFAL?.

Dante Moura (2012; 2013), Jaqueline Moll (2010), Edna Oliveira (2012), entre outros, apontam para a importante relação entre a EJA e a educação profissional e os velhos desafios que essa relação emerge.

Moura (2012) ao pensar nos limites e possibilidades da educação profissional técnica de nível médio, especialmente quando se trata da educação de jovens e adultos, afirma que a forma como o PROEJA foi implantado trouxe muitas dificuldades à rede federal, especialmente quando se pensa na atuação dos professores nessa modalidade. Para ele,

[...] não havia professores (nem se pode afirmar que já existam hoje) adequadamente formados para trabalhar no Proeja, nem experiência e conhecimentos acumulados que permitissem a construção de um currículo integrado para jovens e adultos em um curto espaço de tempo. (MOURA, 2012, p.59).

Essas dificuldades podem ser observadas claramente no relato por um lado da representante do MEC, participante da nossa pesquisa, por outro, de um dos dirigentes na época que recebe essa nova modalidade de ensino.

*Acredito que o Proeja, apesar do nome programa, veio para ser algo estruturante nas redes públicas, com mais intensidade na Rede Federal. Fato que comprova isso, a meu ver, é que ele nunca trabalhou com pagamento de bolsa para professores. Os docentes que nele trabalhavam eram, ou deveriam ser, os docentes da própria Rede Federal. A premissa desse programa era a inserção orgânica nas redes de ensino. O investimento que foi realizado baseava-se na formação de professores (curta duração, lato sensu e stritu sensu), infraestrutura, financiamento de eventos de mobilização, pagamento de Assistência Estudantil ao Estudante, dentre outras ações. Acredito que a semente plantada pelo Proeja, integração da EJA com a EP, embora*

*ainda necessite de mobilização do MEC para vingar, já está na terra. Talvez, se não tivéssemos parado a mobilização em 2011, com a chegada do Pronatec, hoje teríamos um Proeja mais fortalecido. Infelizmente, o imediatismo presente nos governos não permite esse processo de maturação do programa. (Dirigente 1)*

*Foi um desafio. É um público diferenciado, carente em todos os aspectos, afetivo, conhecimento, etc. são alunos que vem sem estudar a muito tempo. Então, para você preparar uma pessoa para trabalhar com o PROEJA é muito difícil, mesmo assim nós encontramos aqui em Maceió muitas pessoas preparadas para trabalhar com esse tipo de público, acima de tudo com o compromisso e entendimento que era um trabalho diferenciado, você tem que se doar mais como ser humano, como professor. Nisso, em Maceió, no primeiro momento, encontramos uma barreira muito grande, principalmente na área da indústria, na área da construção civil, que tinha condições de absolver essa ideia. Até que encontramos uma área que absolveu essa ideia que foi a área de Design com o Curso de Artesanato, e foi um trabalho muito bonito e vitorioso. Ainda hoje existe. E realmente foi muito difícil que até hoje não conseguimos ampliar outras opções de curso aqui em Maceió. (Dirigente 2)*



Devemos ainda destacar aqui o que o Dirigente 11 fala da implantação do programa.

*O grande desafio foi o choque como modalidade desconhecida. Os próprios gestores colocaram culpa da maioria das dificuldades nos professores, mas não é. Acredito que seja a responsabilidade de você lidar com uma modalidade diferenciada. Não é fácil uma escola centenária que sempre trabalhou com adolescente e se vê obrigada a trabalhar com uma Tripla Modalidade, que envolve – educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional. Nós não conseguimos consolidar o Ensino Médio Integrado, como é que você vai consolidar esse Ensino Médio Integrado para Educação de Jovens e Adultos que o Instituto não conhece? (Dirigente 11)*

Diante desses relatos observamos duas questões fundamentais: a primeira diz respeito à dificuldade sentida pelos professores, pois surge uma diversidade de modalidades, de ofertas de cursos, entre elas, o PROEJA e a segunda por envolver uma “tripla modalidade”, ou seja, ensino médio, educação profissional e EJA.

Sobre esse caráter híbrido dos institutos federais, Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 30), afirmam que esses espaços “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.”

Percebemos que a implantação do PROEJA, não só para o IFAL, mas para toda a rede federal, provoca inquietações, sobretudo porque são escolas centenárias, tornando-se Institutos Federais, como destacado pela Dirigente 11. Diante dessa

realidade, como afirma um dos professores, “em parte o PROEJA ficou como um lugar para os novatos” (PFGM-08).

Retomando um pouco essa discussão apresentada nos capítulos anteriores, a partir da Lei 11.892, publicada em 29/12/2008, foi criado

no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturados a partir do potencial instalado nos Cefet, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro. (SILVA, 2009, p. 8)

Com essa nova identidade, as Instituições que formam essa rede estarão aptas a atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, isto envolve nível médio integrado, nível médio integrado a educação de jovens e adultos, formas subsequentes e concomitantes, nível superior através de cursos tecnológicos, graduação e licenciatura, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Na lei, em seu Art. 7, essas escolas também são organizadas considerando o tripé formativo, ensino, pesquisa e extensão, garantindo práticas científicas e tecnológicas, além de garantir a verticalidade na formação continuada. Aspectos esses fundantes nessa nova identidade, em que o aluno entra na educação básica e poderá chegar à conclusão da pós-graduação.

Outros pesquisadores, como Oliveira, Pinto e Ferreira (2012), também se referem aos desafios com a implantação do PROEJA, quando tratam dessa “nova” identidade educacional, pois os IFs são instituições de educação básica e superior cujo eixo articulador é a formação profissional, além de ser pluricurriculares e ter uma multiplicidade de campi, a partir de sua expansão desde 2008.

Nesse contexto, é diante dessa “nova” identidade que o PROEJA se apresenta como um programa, causando ainda mais impacto nas tomadas de decisões e estruturação de uma “nova” rotina para as centenárias escolas técnicas e ao mesmo tempo com caráter pluricurriculares.

Pensou-se o PROEJA tendo como horizonte a construção de uma política pública que dialogue tanto com as demandas imediatas de escolarização básica e profissionalização quanto com as demandas permanentes de uma educação que, necessariamente, deve acontecer ao longo da vida. (MOLL, 2010, p. 134).

Essa concepção, quando da implantação do programa, exigia muito de todos os atores envolvidos, especialmente dos gestores, que eram “obrigados” a cumprir o decreto sem conhecer a dimensão e a complexidade dessa modalidade, e dos professores que, em sua maioria, eram técnicos formados em áreas disciplinares, não sentindo, muitas vezes, necessidade de dar continuidade a uma formação acadêmica. Dessa forma, várias intervenções foram realizadas, porém a resistência dos atores internos envolvidos foi ainda maior.

Queremos destacar, ainda, nesse terceiro momento, um fato retratado pela Dirigente 1, representante do MEC:

*Acredito que a semente plantada pelo PROEJA, integração da EJA com a EP, embora ainda necessite de mobilização do MEC para vingar, já está na terra. Talvez, se não tivéssemos parado a mobilização em 2011, com a chegada do Pronatec, hoje teríamos um PROEJA mais fortalecido. Infelizmente, o imediatismo presente nos governos não permite esse processo de maturação do programa. (Dirigente 1)*

Essas características destacadas pela representante do MEC mostram que essa modalidade, diferentemente de outros programas, já nascia naquele momento com caráter de política pública para EJA, embora reconheça que no âmbito do Ministério da Educação a mobilização para o seu aprimoramento tenha sido interrompida em 2011, com a entrada do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) nos Institutos.

Assim, o governo divide opiniões ao lançar mais um programa com o objetivo de ampliar a oferta da educação profissional e tecnológica através de cursos gratuitos não apenas nas escolas públicas federais, mas também nas estaduais, municipais, unidades de ensino do sistema S - SENAI, SENAC, SENAR e SENAT, além de contar com as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio. Nesse programa, o governo oferece bolsas para professores que aderirem aos cursos oferecidos pelo Pronatec e, no caso dos IFs, são os mesmos que, antes, tinham certa dificuldade em aceitar a modalidade PROEJA.

Além disso, os três tipos de curso ofertados pelo Pronatec, apresentam as mesmas características daqueles ofertados pelo PROEJA, a saber: técnico para quem concluiu o ensino médio, com duração mínima de um ano, ou seja, o subsequente; técnico para quem está matriculado no ensino médio, com duração mínima de um ano, ou seja, um curso concomitante e os de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de ensino médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses (PRONATEC, MEC, 2011),

Sobre essa questão gostaríamos de destacar dois aspectos da lei N.º 12.513/2011 que institui o Pronatec. Observamos no Art. 1 seu objetivo geral, o de ampliar a oferta da educação profissional e tecnológica.

É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011)

Essa ação é importante, não temos dúvida sobre isso, porém percebemos que paralelamente à implementação desse programa, o PROEJA foi “esquecido”, pois sabemos que para que o Pronatec se efetivasse não só na rede federal, mas na municipal, estadual, chegando até as instituições privadas, muitos recursos que poderiam ser utilizados para a construção de laboratórios e a estruturação de outras ações para o PROEJA deixaram de ser disponibilizados. Nos artigos 6º e 8º, temos:

Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das **redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem** correspondentes aos valores das bolsas-formação de que trata inciso IV do art.4º, desta Lei. [grifos nossos]

[...]

O PRONATEC poderá ainda ser executado com a participação de **entidades privadas** sem fins lucrativos, devidamente habilitadas, mediante a celebração de convênio, acordo, contrato, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos nos termos da legislação vigente. [grifos nossos]

Essas bolsas-formação dividiram as opiniões de profissionais e pesquisadores dentro dos IFs que tratam dessa questão, pois professores que não se “sentiam” preparados para ensinar na EJA, para atender ao público noturno, eram os mesmos que se disponibilizaram para os cursos aligeirados ofertados pelo Pronatec.

Segundo Frigotto (2014), o PRONATEC se tornou um “caça-níquel para faculdades privadas”, que recebem esses recursos, mas não têm tradição alguma em cursos técnicos. O autor prossegue afirmando que “continuamos mudando os nomes das coisas, enquanto milhares de jovens e adultos não têm escolaridade. Gastamos dinheiro e não resolvemos o

problema.”<sup>18</sup> Sobre essa mesma questão, Lima (2011, p.14) afirma que “com o Pronatec, o governo brasileiro completa o ciclo da privatização, precarização e aligeiramento da formação técnica de nível médio.”

Percebendo que o número de matrículas no PROEJA estava diminuindo, o MEC em 2013, lança uma proposta preliminar de integralização entre o PROEJA e o Pronatec, sugerindo que pudesse manter a sistematização dos programas e a articulação financeira para sua efetivação.

Muitos representantes dos IFs, entre eles, o reitor do IFAL, se posicionaram contrariamente a essa possibilidade e, em junho de 2013, a Coordenação da Educação de Jovens e Adultos; o Departamento de Educação Básica; o Departamento de Articulação Pedagógica; a coordenação dos Campus de Arapiraca, Maceió, Marechal Deodoro, Maragogi, Murici, Penedo, Palmeira dos Índios, Piranhas, Santana do Ipanema, São Miguel dos Campos, Satuba entregaram ao Pró-reitor de ensino uma carta se posicionando sobre essa questão.

Decidimos aqui deixar a carta na íntegra para melhor visualização de todos os argumentos que envolvem essa questão:

Tendo em vista a análise do documento referência do PRONATEC EJA, o qual propõe a oferta dos cursos do PROEJA Técnico e PROEJA FIC, por meio do financiamento do PRONATEC, apresentado pela coordenação do PRONATEC - IFAL, em reunião realizada pela equipe da Pró-Reitoria de Ensino, dia 13 de junho de 2013, com Diretores de Ensino, Coordenação dos cursos PROEJA e Pedagogos dos Campus, foi proposto pela plenária a elaboração da presente carta, contendo o posicionamento dos profissionais representantes dos campus do IFAL:

1. O grupo se posicionou contrário a participar na elaboração de um documento que propõe o desenvolvimento de cursos

---

18 Declarações publicadas na página do Sindicato Nacional ANDES, <http://www.sedufsm.org.br/greve/index.php?secao=noticias&id=2987>.

técnicos da EJA, na forma de programa, que tem caráter pontual e temporário, demonstrando preocupação com a continuidade do atendimento aos estudantes, após o período de vigência do PRONATEC. Além de considerar que representa um retrocesso ao que já está normatizado para a oferta dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos/PROEJA, pelos Institutos Federais, conforme disposto no Decreto 5840/2006.

2. No que concerne ao documento do PROEJA no PRONATEC foram destacadas as questões:

Apresenta contradição quando propõe ação efetiva de formação continuada. Como será viabilizada essa ação se os profissionais serão selecionados por edital e terão contratos por tempo determinado? Questionou-se sobre a concepção de atendimento integral no item 8 da pág. 10, pois não ficou claro qual tipo de atendimento está proposto aos estudantes. Quanto ao aumento do número de matrículas do PROEJA por meio do financiamento do PRONATEC, questionou-se que poderá ocasionar impacto financeiro com a exclusão dos estudantes da matriz orçamentária dos campus. Quanto a oferta de curso na forma concomitante, fez-se análise de problemas operacionais para elaboração e desenvolvimento do Projeto Pedagógico Unificado. Observou-se que, diante das características do público da EJA, torna-se inviável a oferta concomitante em horários distintos. Na mesma linha, levou-se em conta as dificuldades que a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas enfrenta para o desenvolvimento dos cursos de Ensino Médio, tais como: reformas de escolas, calendários diferenciados, falta de professores, dentre outros. Diante da realidade atual, analisou-se a inviabilidade de

implantação da proposta de Matriz Curricular com 20% (vinte por cento) da carga horária com atividade não presencial, por ainda se observar a dificuldade de acesso dos estudantes aos recursos de informática, bem como, os problemas estruturais dos câmpus do IFAL; O documento em tela aponta o financiamento de cursos com, no máximo 2.400 horas, quando a legislação educacional estabelece essa carga horária como mínima. Sendo assim, havendo proposta de curso que extrapole este limite, o custeio ficará por conta dos câmpus? Foi debatido a respeito da responsabilidade pelo acompanhamento da Prática Profissional, pois, na proposta do PROEJA, no PRONATEC não há financiamento para esta atividade. Também discutiu-se sobre não haver previsão da oferta de bolsa para os discentes realizarem as ações da Prática Profissional, do custeio do seguro de vida do estágio. Sendo assim, em qual orçamento será destinado este custo? Questionou-se com grande preocupação a situação do funcionamento dos cursos PROEJA já em andamento, desenvolvidos com recursos orçamentários do Instituto Federal, e os novos cursos com financiamento pelo Programa PROEJA no PRONATEC. Haverá o desenvolvimento paralelo desses cursos, em condições de desigualdade, dentro do IFAL? Assim, destacou-se o grave problema que será enfrentado em razão do tratamento desigual entre alunos e professores, quanto ao acesso ao material didático específico, bolsa de alimentação e transporte para todos; além da bolsa para os professores, coordenadores de curso, e outros profissionais.

Diante do exposto, os profissionais presentes compreendem que a Proposta do PROEJA no PRONATEC não atenderá a implementação da oferta de matrículas para a Educação Profissional Técnica de Nível



Médio Integrado, na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos e que, ao encerrar o período de vigência deste programa, ocasionará problemas na continuidade da oferta dos estudos para o público jovem e adulto, pelo Instituto Federal de Alagoas. **Contudo, esses profissionais reafirmam a necessidade de implementação da política educacional para a Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Alagoas, com a expansão da oferta dos cursos PROEJA, conforme disposto no Decreto nº 5.840/2006, no seu Art 2º - “As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007, § 1º [...] no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir de 2007”.** Sendo assim, torna-se necessário refletir sobre o compromisso do Instituto Federal de Alagoas com a Educação de Jovens e Adultos e o planejamento da expansão da oferta para os 11 (onze) câmpus existentes, pois, atualmente somente 04 (quatro) câmpus desenvolvem os cursos do PROEJA, com previsão de implantação de novo curso em mais 01 (um) dos câmpus. No entanto, vale destacar o esforço das Equipes de Ensino dos câmpus para contornar os problemas estruturais que têm dificultado o funcionamento do PROEJA, tais como: falta de salas de aula e de laboratório; falta de professores e de servidores para o funcionamento dos setores no turno noturno. Como também, a mobilização das equipes PROEJA dos câmpus, PROEN e PRPI na elaboração do projeto do curso de Especialização em Educação Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, visando atender a demanda de formação docente.

Diante desse contexto, observa-se muito restrito o atendimento do IFAL às demandas do público da EJA, considerando os dados apresentados pelo IBGE (2010), com relação ao período de 2000 a 2010, quando constata-se um aumento de 9,1% para 13,91% da população alagoana sem acesso ao ensino médio, correspondendo a 280.370 cidadãos, segundo dados do INEP. Tal índice revela que está sendo negado o direito constitucional à educação no Estado de Alagoas, fato que levanta a grande discussão do compromisso e objetivos de criação dos Institutos Federais, conforme disposto na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no seu Artº 7º, inciso I – o de "ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos" Portanto, considera-se que o avanço no atendimento ao público da EJA no IFAL dependerá de decisões dos gestores com inclusão da ampliação da oferta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a exemplo da política de expansão implantada pelo Instituto Federal/RN e, recentemente, pelo Instituto Federal/SC, através de resolução do CONSUP, garantindo oferta de 10% (dez por cento) das matrículas.

Diante do exposto, solicitamos o encaminhamento deste documento ao Sr. Reitor, ao Colégio de Dirigentes e Conselho Superior, com as proposições para elaboração de instrução normativa que contemple:

Expansão das matrículas do PROEJA no IFAL em 10% (dez por cento);

Assegurar o cumprimento desta meta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);

Realização de seminário, até novembro de 2013, nos câmpus do IFAL onde não há

oferta dessa modalidade de ensino, para discussão sobre a demanda local e planejamento da implantação de cursos PROEJA;

Elaboração de plano de expansão da oferta de matrículas do PROEJA para o período 2014/2015, considerando a previsão orçamentária que viabilize os recursos humanos e materiais necessários;

Institucionalização de política de formação continuada para os profissionais;

Fomento ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e publicação na área da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado a modalidade da Educação de Jovens e Adultos;

Desenvolvimento de política de Assistência Estudantil que contemple alimentação e transporte, considerando a realidade dos estudantes que trabalham, o horário de funcionamento do curso e as condições de acesso ao sistema de transporte municipal.

Maceió, junho de 2013.

Após essa carta, houve um grande avanço nas discussões, como vimos ao longo da presente tese, especialmente com o planejamento de novos cursos na modalidade PROEJA lançados no PDI (2014-2018), a oferta, porém, ainda é incipiente e não atende à demanda exigida pela lei.

Sobre esse retrocesso, a representante do MEC que participou da nossa pesquisa afirmou que “na minha leitura, essa proposta é um retrocesso, principalmente para os institutos federais que estavam caminhando, mesmo que a passos lentos, na direção da organicidade do PROEJA nas escolas. Com o Pronatec, o Instituto tem a possibilidade de terceirizar essa oferta.” (Dirigente 1).

O que merece nossa atenção neste momento é que, ao mesmo tempo que lança mais um programa, o governo emite um documento no dia 10 de fevereiro (OF CIRCULAR Nº 21/2011-

DPEPT/SETEC/MEC) aos IFs orientando as novas diretrizes no que se refere à Assistência ao Estudante do PROEJA. Nele, o MEC analisa o aumento considerável dos recursos da ação orçamentária da assistência ao educando do PROEJA de 2008 a 2010. Esse aumento se deu porque as matrículas neste período foram triplicadas e o valor de R\$ 100,00 para cada aluno ingressante eram repassados de forma direta pela SETEC através de um Termo de Cooperação, ou seja, os recursos eram disponibilizados e específicos para esta ação.

Percebendo o aumento e a necessidade de operacionalização desses recursos, a SETEC/MEC fez a seguinte proposição no seu item 3:

De 2008 a 2010 verificamos que as matrículas em cursos Proeja mais do que triplicaram, o que nos levou a reconsiderar a forma como estava sendo operacionalizada a liberação do recurso. Em 2011, os recursos necessários para o custeio da assistência aos estudantes do Proeja serão alocados diretamente nos orçamentos das Instituições da Rede Federal. (BRASIL, 2011).

A partir dessa decisão, o IFAL, assim como os outros IFs passaram a receber

dentro do seu recurso ordinário da Ação Orçamentária - Assistência ao Educando Profissional e Tecnológica – um valor muito superior aos anos anteriores que deverá ser utilizado, inclusive, para garantir a assistência ao estudante do PROEJA. (BRASIL, 2011)

A partir desta decisão, o PROEJA deixou de ser um programa com financiamento próprio pela SETEC/MEC passando a fazer parte da ação orçamentária de cada IFs, cuja regulamentação própria passa a orientar a concessão ou não dessa assistência estudantil.

Tal proposta regulamenta que o aluno do PROEJA teria os mesmos benefícios que outros alunos de modalidades diferentes e participariam das seleções internas para garantir os auxílios como: transporte, alimentação, aquisição de material didático, “inclusive, para garantir a assistência ao estudante do PROEJA”, ou seja, a bolsa que antes tinha como direito a receber, apenas por ingressar nos cursos. (2011).

No IFAL, essa implementação foi regulamentada, através da Resolução Nº 03/CS, DE 18 de fevereiro de 2011, que regulamenta a Política de Assistência Estudantil do Instituto, logo em seguida ao documento do MEC.

No seu capítulo V, o documento descreve todos os programas e suas regulamentações:

- I. Programa de Bolsa de Iniciação Profissional;
- II. Programa Bolsa de Estudo;
- III. Programa de Auxílio Transporte;
- IV. Programa de Apoio às Atividades Estudantis;
- V. Programa de Auxílio Alimentação;
- VI. Programa de Alimentação e Nutrição Escolar;
- VII. Programa de Aconselhamento Psicológico;
- VIII. Programa de Prevenção a Fatores de Risco e Promoção da Saúde Mental;
- IX. Programa de Orientação Profissional;
- X. Programa de Informação Cultural;
- XI. Programa de Residência Estudantil e Auxílio-moradia;
- XII. Programa de Assistência aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas;
- XIII. Programa de Assistência à Saúde;
- XIV. Programa de Cultura, Arte, Ciência e Esporte;
- XV. Programa Bolsa PROEJA. (RESOLUÇÃO, IFAL, 2011).

Na seção XV deste capítulo, a resolução descreve os critérios para seleção dos alunos e as condições para concessão definidos pela coordenação e pelo setor do serviço social de cada campus. O aluno, assim, passaria a ter acesso aos outros programas, além de ser submetido às avaliações socioeconômicas para garantir a bolsa PROEJA.

Com essas orientações, o PROEJA passa de um programa para uma política pública com regulamentação federal, orientada para inserção OFICIAL dessa modalidade de ensino na estrutura formal da rede, porém, percebemos que esse entendimento não ocorre ainda, dificultando todo o processo e fortalecimento dessa proposta por não assumirem essa mesma política institucionalmente. É sobre isso que trataremos na próxima seção.

### **5.3.2 PROEJA como política pública**

Antes mesmo dessas diretrizes e regulamentação serem apresentadas formalmente em 2011, no documento base do PROEJA já era previsto a sua implementação enquanto política, pois com ele

[...] 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 uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2009, p.13).

Moura e Pinheiro (2009, p. 93) também discutem essa questão e afirmam que o ensino médio integrado à educação profissional exige muito mais de todos os atores envolvidos, pois pensar nesse cenário é vislumbrar a equidade entre os saberes “das ciências denominadas duras” e os “das ciências sociais e humanas”, cujo objetivo é a “formação integral do cidadão autônomo e emancipado”.

O espaço dessa articulação exige uma organização curricular em que os eixos estruturantes se integrem, tendo como referencial a vivência dos sujeitos para a qual essa proposta educativa se direciona. Esse currículo, como dimensão de poder e de regulação social, poderá ser aglutinador, a partir das possibilidades de interferência no cotidiano e nas expectativas dos sujeitos jovens ou adultos. A organização curricular do EMI pressupõe relações de poder ao validar a experiência de grupos particulares que apresentam interesses específicos na produção de sentidos e significações desses sujeitos. (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 93)

Talvez seja esse o grande desafio, compreender a produção de sentidos e significações dos jovens e adultos que retornam à escola com essa nova configuração. Como já foi dito anteriormente, é preciso considerar uma perspectiva dialética dos eixos que envolvem essa modalidade e que sejam considerados como “dimensões indissociáveis da formação humana”, quais sejam, trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e para isso é preciso conceber, nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo. (MOURA E PINHEIRO, 2009).

Quando perguntamos aos entrevistados sobre esse aspecto, se o PROEJA é considerado um programa ou uma política, percebemos que eles não compreendem essa dimensão.

*Vejo como desafios do Proeja: a falta de vontade política de gestores do MEC e, também, dos gestores e professores das escolas federais. Além disso, vejo como desafio a construção de um currículo integrado, já que os professores, formados pela lógica disciplinar, colocam muitas barreiras para implantação dos cursos PROEJA. Por fim, vejo que o PROEJA desafia a Rede Federal a acolher um público trabalhador que, diferente dos estudantes de Ensino*

*Médio, aprende de forma diferente. Forma diferente aprender e ensinar que nem mesmo o prof. Doutor da Rede Federal conhece ainda. Estar aberto a essa novidade é um outro desafio que precisa ser enfrentado, particularmente, pelos professores da Rede Federal. (Dirigente 01)*

*De fato, se você considerar a disponibilidade dos docentes para ele parece um programa, como se fosse algo passageiro, que tá chegando e que não sabe se fica, que pode parar a qualquer momento. Então não existe esse encarar o PROEJA como política pública, para ser cumprida, ela existe e é para ser cumprida. E o professor ele não tem que optar, não é por aí. (Dirigente 09)*

Sobre essa questão os professores destacam:

*Entendo que uma política pública é algo bem maior do que um programa, não sei se o PROEJA pode ser considerado uma política, talvez pelo seu objetivo sim, mas sua operacionalização ainda é muito micro, muito restrito à boa vontade de institutos e um pequeno grupo de professores. (PATF-01)*

*Acho que o PROEJA pode ser considerado uma política pública, mas, atualmente, ainda é representado com status de Programa. Acho também que isso está diretamente relacionado ao pouco tempo da forma de aplicação no Brasil e da quantidade de docentes que*



*não receberam formação específica na área em processo. (PFGF-06)*

Percebemos que tanto os dirigentes, quanto os professores, falam das dificuldades em se conceber o PROEJA como uma política e destacam a formação do professor para trabalhar com os alunos da EJA e com um currículo integrado como os aspectos mais importantes nesse processo.

Sobre essa questão, gostaríamos de destacar o relato de um dos dirigentes sobre o processo de implantação que retrata essa realidade.

*Não é fácil uma escola centenária que sempre trabalhou com adolescente e se vê obrigada a trabalhar com uma tripla modalidade, que envolve – educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional. (Dirigente 11)*

O MEC já sinalizava isso desde o princípio e apontava a necessidade de apresentar propostas para se construir uma política de formação para os professores que receberiam esses alunos. O documento base do PROEJA aponta vários caminhos para que se possa compreender este universo, pois “a formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo.” Destaca também que, para alcançar esse objetivo, “a ação se dará em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentado ou organizado pela SETEC/MEC.” (BRASIL, 2009, p.29).

As instituições proponentes devem contemplar em seu plano de trabalho a formação continuada através de:

- formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo 40 horas;
  - participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC;
  - possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para o PROEJA.
  - a SETEC/MEC como gestora nacional do PROEJA será responsável pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, através de:
    - oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional;
    - cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). A SETEC/MEC será responsável pela articulação necessária para a concretização desses cursos, e junto com as instituições proponentes organizará a participação dos professores e gestores;
    - fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos.
- (BRASIL,MEC/SETEC, 2009, p. 29)

Atendendo essa premissa, desde 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), com o objetivo de implementar políticas contínuas de formação para docentes e gestores para a rede federal, atendendo a demanda específica dessa modalidade, convida toda a Rede Federal de Educação Profissional Integrada a Educação Básica na modalidade de EJA a encaminharem projeto de cursos de pós-graduação lato sensu.<sup>19</sup>

---

19 PROEJA / MEC <http://portal.mec.gov.br>

Nesse sentido, foram ofertados desde 2006 esses cursos, iniciando com 21; em 2007, foram 20; já em 2008, foram 30 cursos; e, em 2009, foram lançados 19. Os objetivos da SETEC, em propor esses cursos foram:

- (a) formar profissionais especialistas da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, métodos, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no PROEJA;
- (b) contribuir para implementação democrática, participativa e socialmente responsável de programas e projetos educacionais, bem como identificar na gestão democrática ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do PROEJA;
- (c) colaborar no desenvolvimento de currículos integrados de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA, reconhecendo a avaliação como dinâmica, contínua, dialógica e participativa e, ainda, como importante instrumento para compreensão do processo de ensino aprendizagem. (MEC, 2013).

Paralelamente à implantação do PROEJA, O IFAL também buscou atender a essa exigência e lançou em 2009 o primeiro curso de Especialização em PROEJA, porém, através das entrevistas percebemos que o objetivo naquele momento não foi alcançado, porque dos 40 alunos ingressantes, apenas 17 concluíram e, destes, apenas quatro eram do IFAL, três servidores técnicos e um professor substituto.

*Então foi em 2007, o ano determinado aos Cefets para implantarem o PROEJA que começamos as primeiras discussões através de reuniões e de grupos de estudo, com consultoria de professoras da UFAL com experiências em EJA. Conseguimos fazer a primeira versão do projeto do IFAL, com diversos ajustes até a elaboração da versão final, com base no Projeto e nas Diretrizes da SETEC/MEC. Mas a execução do curso foi bastante traumática, primeiro porque o público-alvo seria especialmente para os nossos professores, para atuar junto ao PROEJA, mas dos 40 alunos que entraram, pouquíssimo era do IFAL, a maioria era do município e do estado e uma minoria concluiu, parece que só 17. (Dirigente 12)*

No que se refere especificamente ao PROEJA, Machado (2011) ainda destaca que além dos cursos de Especializações, a SETEC também lançou dois outros programas para fortalecer as políticas de formação, o Programa de Apoio ao Ensino e a Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos cujo objetivo era de formação nas áreas *stricto sensu* e na busca pelo desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimentos e a realização de cursos de formação continuada com cargas horárias de 120 a 240 horas, destinados aos profissionais de escolas federais e estaduais.

Sobre essa questão Machado (2011, p. 690) afirma que

a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável.

Mesmo sabendo que não é o nosso objetivo discutir aqui a formação docente para o PROEJA, acreditamos ser importante destacar que, se o mesmo não mais se apresenta como um programa, é imprescindível que as políticas de formação devam dar continuidade numa tentativa de que essa modalidade se efetive, como diz Machado (2011).

Corroborando com essas ideias, Paiva (2012, p. 63) afirma que “compreender os sentidos possíveis da condição de educador parece ser indispensável na formação continuada que sustenta o PROEJA.”

Assim, acreditamos que a formação deva ser compreendida como ato político,

ao mesmo tempo em que ato de conhecimento, passa a significar o lugar da crítica e da produção permanente de revisionamentos sobre projetos curriculares e sobre formas de conceber cursos e abordagem teórico-metodológicas, porque é por meio de uma formação, assim pesada, que se interfere na realidade educativa, e se produzem, se modificam e se transformam sujeitos e práticas pedagógicas e sociais.(PAIVA 2012, p.64)

### 5.3.3 PROEJA como política Institucional

Diante de tudo que foi apresentando até o momento, concordamos com Vitorette (2014, p. 92) quando afirma que

A implantação do Proeja, nesse sentido, representa um avanço em lei que pode favorecer a classe trabalhadora, que necessita de concretização aprimorando esse favorecimento, criando caminhos educativos para os trabalhadores capazes de considerar suas especificidades e proporcionar uma educação na perspectiva de emancipação na formação do cidadão. Além disso, se faz necessário pensar no fortalecimento das forças dentro dos IFs e fora dele, que se encontram dispersas, que lutam pela afirmação do direito a educação dos trabalhadores brasileiros, que se crie política pública de Estado.

No entanto, essas forças internas ainda estão insipientes, pois exige ações diferenciadas, tanto dos profissionais quanto dos gestores que lidam com essa modalidade de ensino como demonstrado nas falas dos entrevistados:

*Eu acredito que o PROEJA do IFAL, ele precisa muito avançar. Nós não demos continuidade, aquela equipe que iniciou. As equipes que constituem o PROEJA nos outros Câmpus, infelizmente elas se desmancharam, e vieram outros atores que também pensam o PROEJA, mas não tem a raiz. A raiz ainda está aqui, não avança. Às vezes a concepção é distorcida do que o PROEJA significa na rede federal. Da importância dessa modalidade dentro da rede federal. As pessoas não vêem. O que é. O que acontece. Ela já é uma Política dentro da*

*Instituição. Existe um preconceito. Nós precisamos retomar a formação. Seria uma formação que envolvesse todos os Câmpus. Vejo os Institutos Federais como lócus privilegiados para absolver esse público. (Dirigente 11)*

*Acredito que pode ser considerado sim. Na hora que agente inseriu isso no nosso PDI. Nós vamos precisar tomar algumas ações mais efetivas, um pouco antipáticas, no sentido de tentar mudar a situação que se encontra hoje. Para se ter uma ideia, em vez de termos um aumento nas vagas ofertadas pelo PROEJA, nós tivemos uma diminuição. Por isso precisamos de ações mais incisivas para avançar, principalmente agora com o nosso PDI. Mas ainda temos muitas resistências. É pelo público, pelo perfil do aluno, pela necessidade de se preparar para receber esse aluno. A questão da acomodação do professor, do gestor da própria instituição de um modo geral. É mais uma questão de ser atualizada na cabeça da gente, que a gente tem que assumir enquanto Instituição. Também a questão de não querer sair da “zona de conforto”. É não querer fazer esse esforço que seria necessário. Afinal é um público que precisa da gente, um público que precisa ser trabalhado no país todo. Como nós queremos que nosso país cresça deixando um determinado segmento da população fora do processo educacional? Essas dificuldades não são fáceis de superar,*

*mas não podemos desistir de superá-las.  
(Dirigente 3)*

Os professores expressam que não tem conhecimento sobre essa questão e que não compreendem essa modalidade enquanto política.

*Eu tenho dúvida enquanto a isso, porque isso não se discutiu muito essa questão aqui dentro, então acredito, como vejo o PROEJA é uma modalidade que está sendo ofertada. Pode ser que seja, mas não concebo como política institucional.  
(PATM-4)*

*Não sei responder. Eu não sei se o IFAL está mantendo o PROEJA por conta um quantitativo de alunos que é exigido pelo MEC. Não adianta você colocar um curso desestruturado que você não dá condições para que este curso possa funcionar de uma forma adequada. Parece que o curso existe só para dar uma resposta a uma exigência, quer dizer, não estão estruturando o curso.  
(PFGM-9)*

Percebemos que uma questão está implicada na outra, pois se não compreendermos o PROEJA como algo mais amplo que um programa, não podemos dimensionar enquanto uma política institucional.

Nesse momento, é importante destacar o Acordo de Metas e Compromissos firmados entre o MEC e o IFAL em 2008, em sua Clausula segunda – das metas e compromissos, no item 6 garantia “compromisso da oferta de curso de PROEJA na perspectiva de promover a inclusão e atender a demanda regional, conforme o disposto no decreto 5840/06”, ou seja, garantir 10% das matrículas para essa modalidade.



Essa não compreensão se dá essencialmente, ao nosso ver, por pelo menos três motivos essenciais, primeiro porque, mesmo havendo avanços nas articulações entre a educação básica e a profissional, como já vimos aqui, os cursos PROEJA não são compreendidos como cursos de ofertas regulares na rede federal, ainda existe a sombra da identidade de um programa que poderá vir a se extinguir.

Segundo, não há uma integralização do currículo, ou seja, os conteúdos de formação geral e técnico são desenvolvidos por sobreposição, além disso, como já vimos nas falas de alguns professores, o PROEJA ficou lugar para os novatos ou, podemos até dizer, os temporários porque os professores mais antigos da rede não se disponibilizam para ensinar nessa modalidade.

Terceiro, o perfil do professor mudou nos últimos anos, já há uma diversidade muito maior de cursos e um aumento considerável de cursos superiores. Assim, ao chegarem com Mestrado e Doutorado, os professores acreditam que não se adequam a essa modalidade, especialmente porque não foram preparados para atender esse público de alunos nas suas formações.

*Existe um pré-conceito de dizer eu sou professor do PROEJA no IF. Eu vim aqui para ser professor dos melhores alunos, temos essa visão da sociedade do IF. Os melhores alunos do nível médio, os alunos quando saem, já saem empregados. O nível dos professores é muito bom, temos cursos superiores agora, a pós-graduação. E de repente você vê os professores qualificados, no mínimo com nível de mestrado, muitos chegando com doutorado, e eles se veem na obrigação de como a escola oferta a modalidade do PROEJA de também ministrar aula nesse nível, nessa modalidade, daí o sonho, não sei,*

*talvez seja o sonho de estar no nível superior de estar nos cursos que o IF oferece de nível que faz a diferença, esses alunos são elogiados quando chegam à Universidade que dão um banho de conhecimento nos alunos que não passaram por aqui. Então são alunos que tem um diferencial grande. Talvez, os professores gostem de sentirem parte desse meio e com o PROEJA, não sentem isso. (Dirigente 9)*

Machado (2011, p.702), ao discutir sobre esse cenário, sugere várias caminhos para minimizar esse conflito, no que se refere à aceitabilidade do PROEJA como modalidade regular de ensino. Dentre elas, destacamos:

Promover pesquisas e a produção de conhecimentos no campo da EPT, sobretudo com a participação dos próprios professores a ela dedicados. Entre os temas, podem ser citados: a atividade do professor de EPT; práticas pedagógicas; saberes profissionais não codificados; avanços didáticos e pedagógicos que se fazem necessários; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípios educativos; organização curricular por eixos tecnológicos, núcleos politécnicos comuns; diálogos com as políticas sociais e econômicas, com o mundo do trabalho, entre a teoria e a prática; interação e integração com a educação geral; interdisciplinaridade na EPT; diversidades culturais e EPT; processos de contextualização; enfoques locais e regionais; sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais; sustentabilidade ambiental; ética da responsabilidade e do cuidado; gestão participativa; trabalho coletivo e colaborativo; integração entre ensino, pesquisa e extensão; EPT a distância e EPT inclusiva.

Além disso, para que aconteça uma institucionalização, corroboramos com Machado quando trata da necessidade do fortalecimento da identidade profissional dos professores nessa área por meio "de políticas de formação, valorização e carreira docente, que levem a diminuição da grande heterogeneidade desse professorado, fator que dificulta seu processo de profissionalização." (MACHADO, 2011, p. 703)

No entanto, percebemos que a questão da institucionalização ou não do PROEJA é algo bem maior do que esses desafios tratados até o momento, pois como afirma a representante do MEC.

*O Proeja já está previsto em um decreto, nas diretrizes de educação profissional e tecnológica, na matriz orçamentária da Rede e no FUNDEB. Já tem marcos normativos, e financiamento garantido por lei. Entretanto, acredito que para se tornar uma política institucional a SETEC precisa continuar fomentando a implantação dessa cultura de garantia de direitos educacionais aos jovens e adultos trabalhadores. A institucionalização vem, a meu ver, pela mudança de mentalidade de gestores e professores, com a garantia dessa oferta em todos os cursos e Rede Federal. (Dirigente 1)*

Sobre essa questão, Vitorette (2014, p.86) a partir dos estudos de Paiva (2009), lembra que "no Brasil, a EJA foi percebida como compensação de estudos; permanece, então, o desafio de inseri-la como política pública de direito, seja para os diversos governos, seja para a sociedade brasileira como um todo", incluindo aí o PROEJA. Para a autora

Na gênese do Proeja, percebe-se a intenção de transformá-lo em política pública considerando os caminhos que foram sendo criados ao longo dessa ação, tais como: legislação, financiamento, formação, pesquisa e produção teórica. Todos esses passos não ocorreram de forma tranquila. E ainda, não houve continuidade em relação às ações políticas iniciais do Estado durante todo o processo de implantação do Proeja, isto é, não foram suficientes suas ações conforme a história revela. (VITORETTE, 2014, p.100)

Nesse sentido, também observamos que apesar de documentarmos no nosso PDI a interiorização e implantação de novos cursos do PROEJA, atingindo municípios afastados da capital, essa ação retrata um aspecto relevante de acesso à educação, pois proporciona a proximidade com os trabalhadores e seus filhos. Sobre essa questão Vitorette (2014, p. 94) afirma que

A interiorização e implantação de escolas em bairros afastados de periferia conferem a essa ação um aspecto relevante de democracia, de acesso à educação e proximidade com os trabalhadores e seus filhos. Permanece em disputa na sociedade, no Estado e no governo a nova identidade dos IFs e, no Proeja, a perspectiva do prevalecimento de um dos projetos de sociedade e de educação capaz de fornecer uma educação para a reprodução e expansão do capital, mercadológica portanto, ou uma educação para além do capital, para além dos limites do modo de produção capitalista, uma educação humana.

Nessa perspectiva, acreditamos que o PROEJA apesar de representar uma política com legislações específicas, com alguns avanços durante os últimos anos, numa tentativa de se

construir uma educação que assegure e atenda as expectativas dos jovens e adultos trabalhadores, ainda exige aprimoramento.

### **5.3.4 Trabalho como princípio educativo no PROEJA**

Para concluir nossa discussão, decidimos destacar como categoria de análise o trabalho como princípio educativo, embora, na verdade, essa dimensão já tenha sido contemplada, mesmo que de forma latente em todas as outras categorias discutidas até aqui, já que esse é um dos princípios que orienta a estruturação do PROEJA, inicialmente como um programa e, em seguida, como política pública nos IFs.

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFAL, um documento de extrema importância que orienta ações, responsabilidades, metas e, acima de tudo, se apresenta como um referencial para a organização da vida do Instituto, destaca entre outras questões nossa missão:

Promover educação de qualidade social, pública, gratuita, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável. (PPPI, 2013, p.20)

Assim como os outros cursos ofertados pelo IFAL, o PROEJA, tem como um dos seus pilares básicos o trabalho como princípio educativo, além de outros importantes como: garantir uma educação como transformadora da realidade; reduzir as desigualdades sociais; preparar para a vida cidadã; inserir o sujeito na sociedade de forma participativa; integrar entre formação geral e profissional; promover uma formação crítica, humanizada e emancipadora, enfim, ser uma escola pública de qualidade.

Para compreender melhor esse princípio dentro desse contexto de implantação e estruturação do PROEJA no IFAL, perguntamos aos participantes da pesquisa como eles compreendem essa questão e percebemos que a visão

unidirecional domina essa concepção, ou seja, a preparação instrumentalizadora para o mercado.

*Mais um item que temos que trabalhar muito, porque a gente sabe da origem humilde da maioria dos alunos e da vontade de entrar no mercado de trabalho e o trabalho dignifica o homem. É clichê, mas temos que dizer. Quando você está formalmente inserido no mercado de trabalho, quando você está empreendendo, colocando um negócio seu, você é alguém no mundo. Quando agente vê este depoimento de alguns que não se sentiam capazes, que achavam que a vida não tinha outras perspectivas. E é um desafio nosso prepará-los para o mundo. Nós temos recebido reclamações de como os alunos chegam lá. O desafio é geral. Nós vemos ainda o comportamento do superior em relação ao PROEJA, que a gente tem que fazer com que eles tenham esta desenvoltura, esta autoconfiança e dizer eu posso, eu sou capaz, eu vou fazer, vou quebrar a cara, mas vou chegar lá. (Dirigente 7)*

*Com relação à parte do trabalho, eu tenho uma visão muito simples. O mercado é excludente, e cruel, a gente sabe disso, se estes alunos do PROEJA, seja de quaisquer áreas, tem que ter uma estrutura de qualidade, para que saiam daqui qualificados. Nós temos que ter alunos preparados para o mercado de trabalho. Se um curso de Cozinha, ele se predispõe a melhorar a qualidade desse aluno, isso implica investir em*

*professores, laboratórios, conteúdos voltados para área profissionalizante específica, como matemática, como custos. Estruturas de qualidade. Aquele que vai contratá-los, não que saber onde ele se formou, e sim, se tem qualificação na função. E fazer com que esse aluno entre no mercado de trabalho, apesar de ser EJA, de ser mais velho e que possa superar isso, o importante que esteja pronto para trabalhar em qualquer lugar, na área que ele escolher. Eu acho que eles têm essa deficiência, eles não estão prontos totalmente para enfrentar o mercado de trabalho competitivo e cruel, que vai avaliar se ele é bom ou não. (Dirigente 10)*

O trabalho como principio educativo vai muito além dessa visão unidirecional que os professores tem de uma formação que envolva o ensino médio, a educação profissional e a EJA. Nesse sentido, é preciso compreender esse principio a partir de dois pontos essenciais. O primeiro está relacionado na superação dessa visão instrumentalizadora para o trabalho, uma formação para atender essencialmente um mercado. Para compreendermos esse ponto, é preciso resgatar a dimensão ontológica do trabalho, sob a influência marxista.

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.

(FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 2)

Uma segunda reflexão exige de todos nós que estamos trabalhando com o PROEJA entender que esse princípio não é uma escolha metodológica nas ações envolvendo a aprendizagem dos jovens e adultos, mas, acima de tudo, um compromisso ético-político, como afirma Frigotto (2008).

O autor afirma que o trabalho como princípio educativo tem duas faces, uma como a do dever, porque toda a sociedade necessita colaborar com a produção de bens materiais, culturais, simbólicos, fundamentais à existência humana, e a outra como a de um direito, cujo valor é essencial à natureza humana, como já foi dito anteriormente.

Sobre essa questão, encontramos no parecer do Conselho Nacional de Educação, orientados pela LDB 9494/96 a seguinte concepção:

O trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a formação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (PARECER CNE/CEB N° 5, 2011)

Nesse contexto, Saviani (2007, p. 155) vem também discutir os fundamentos ontológicos da relação entre trabalho e educação e, sob a influência de Gramsci, afirma que essa relação envolve uma questão de identidade.



O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo. (GRAMSCI, 1975, p. 1.541 apud SAVIANI 2007, p. 160)

Segundo Saviani (2007, p.155), a produção da existência humana envolve a própria ação sobre a natureza e as relações que são estabelecidas com os outros homens e da transmissão do conhecimento para suas gerações. “Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.”

Ainda sob a égide da dimensão ontológica, Ramos (2010, p.67) afirma, a partir de Marx que “o trabalho é o processo de objetivação humana inerente ao ser e mediação fundamental de suas relações com a realidade material e social.

Nesse contexto, percebemos que as resistências em aceitar o PROEJA partem da dificuldade em conceber a relação entre educação e trabalho a partir dessa vertente ontológica, pois esse olhar como processo de objetivação inerente ao ser exige ainda mais do professor que precisa sair muitas vezes da sua zona de conforto, da disciplina em que se especializou e a qual se dedica. Podemos perceber isso claramente quando os professores e dirigentes falam desse princípio.

*Eu penso que seria a questão de fazer a educação a partir da perspectiva onde colocar esse indivíduo no mercado de trabalho ou de auxiliar na permanência dessa melhoria. Talvez fosse um*

*trabalho voltado de uma forma prática, de um sentido prático para o teórico, como por exemplo, prática em Laboratórios. (PFGM-9)*

Diante dessa discussão, percebemos que os atores sociais envolvidos, especialmente dirigentes e professores, não conseguem perceber a relação entre trabalho e educação como uma possibilidade de emancipação daqueles que procuram o PROEJA nas mais diferentes necessidades, isto é, não conseguem compreender a dimensão do trabalho como princípio educativo como uma formação integral do sujeito. Como podemos perceber na fala do professor há apenas uma preocupação de qualificação para a inserção no mercado de trabalho.

Percebemos que para muitos professores o PROEJA ainda está na concepção imediatista, pragmática e tecnicista. Visão esta criticada por muitos pesquisadores como Frigotto (1989), Kuenzer (1992), entre outros, a partir da escola proposta por Gramsci.

Para Gramsci (apud KUENZER, 1992, p. 197), a escola deveria ser unitária, ou seja, não haveria a dualidade estrutural entre trabalho manual e intelectual fortemente arraigada ao longo da história, seria

[...] Uma escola única inicial, de cultura geral humanística, caracterizada por uma justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente e que se apresente, ao mesmo tempo, como uma escola de cultura e de trabalho, ou seja, deficiência que se fez produtiva e de pratica que se fez complexa.

Essa discussão a respeito do trabalho como princípio educativo recupera idéias defendidas tanto por Gramsci quanto por Marx, os quais, apesar de estarem em momentos históricos diferentes, influenciaram fortemente essa compreensão e ainda influenciam nesse processo de implantação de uma política pública para EJA nos Institutos. Gramsci defendia a formação integral do ser humano, uma educação que superasse a divisão social entre a educação e o trabalho, criticando o ensino

profissionalizante imediatista e Marx buscou analisar a questão do trabalho e as consequências ao trabalhador no modo de produção capitalista. (AZEVEDO, TAVARES e MORAIS, 2012).

Para Marx (1994), ao manter separação das condições estruturais estabelecidas pela divisão social entre essas duas dimensões, educação e trabalho, havia uma perda para o trabalhador do processo de produzir, ou seja, essa relação, para ele, foi compreendida no interior do processo de trabalho na fábrica. Para Gramsci, essa relação foi analisada no próprio processo da educação de forma independente, e, para muitos autores, ele foi o responsável por trazer “o refinamento da compreensão do trabalho e do ensino em relação às questões levantadas por Marx.” (RAMOS, 2005, p. 8).

Nesse sentido, entendemos que

No delineamento do desenho curricular para essa modalidade de ensino [educação básica de nível médio], o trabalho, como princípio educativo, deixa de ser componente curricular particular ou obrigatório da parte diversificada, contemplando conteúdos pré-determinados, integrando-se e perpassando em toda sua amplitude. (PPPI, 2013, p. 43)

Isso implica dizer, no caso dos alunos que buscam o PROEJA, que a sua formação seja sustentada nos fundamentos científicos e tecnológicos com perspectiva de que essa mesma formação contribua para a constituição de um ser social, que lute pelos seus direitos e seja consciente dos seus deveres de forma crítica e ética, além de que, compreenda essa visão unificadora entre a educação e o trabalho, e não as separe ainda mais nos dias atuais.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo aqui foi investigar particularidades da implantação do PROEJA no IFAL e seu processo de desenvolvimento como política pública, além de situar o debate envolvendo a articulação entre Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos, especificamente no final do século XX até início do século XXI e caracterizar os desafios do PROEJA no IFAL desde sua implantação até os dias atuais sob a ótica de gestores, coordenadores e professores. Com o desenvolvimento da pesquisa, percebemos as inúmeras contradições desse percurso e os desafios enfrentados por todos aqueles que fazem os Institutos a partir da entrada do Programa e sua constituição como política.

Observamos a dualidade estrutural que envolve o PROEJA, ensino médio e educação profissional, além de suas implicações sociais e políticas quando estão atreladas à EJA. Essa (des) articulação entre ensino básico e profissional vem apontar historicamente para a realidade de uma sociedade dividida em classes em que, de um lado, encontram-se sujeitos cujas funções intelectuais são incentivadas e, de outro, sujeitos aptos a realizar funções instrumentais, aqueles destinados a auxiliar tecnicamente os primeiros.

Destacamos também, o descaso governamental com o PROEJA a partir de 2011, especialmente, com a entrada do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) pois o governo federal, por meio da SETEC/MEC, não buscou investir financeiramente para a estruturação dos cursos em andamento, faltando itens importantes como a construção de laboratórios, aumento do número de servidores para que os turnos noturnos pudessem funcionar efetivamente com todos os serviços necessários, o que ajudaria o PROEJA a garantir sua identidade como modalidade regular de ensino. Acreditamos que com a entrada desse programa impactou o processo de evolução do PROEJA não só no IFAL, mas nos Institutos de uma forma geral.

Percebemos ao longo da tese que o PROEJA tem enfrentado desafios desde sua implantação e que ainda não se consolidou em política pública. Apesar de já está sendo previsto

novos cursos no IFAL, o PROEJA para muitos professores e gestores, ainda se mantém com *status* de programa, e resistem a sua ampliação. Podemos dizer que em grande parte, os avanços até agora obtidos, nos poucos cursos existentes, estão relacionados a defesa dessa modalidade por um grupo pequeno de profissionais que nela acredita como política institucional.

Notamos que historicamente ocorreram grandes mudanças na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e nesse tempo o público também se modificou, pois a identidade dessa rede foi alterada a cada fase. Nesse sentido, a entrada de jovens e adultos trabalhadores é vista para alguns como importante por acreditarem que a sociedade tem uma dívida com esse público e, por outro lado, temos uma parcela que vê nessa modalidade um desafio e quando os IFs atendem as diversas frentes, não tem identidade educacional.

A implantação do Proeja no IFAL enfrentou e enfrenta contradições para se institucionalizar. Ainda faltam laboratórios, acesso a serviços essenciais no turno noturno, como psicologia, secretaria, assistência social, entre outros. Ainda existe preconceito em relação à EJA, principalmente nos câmpus mais antigos, provavelmente pelo fato de que a cultura da educação profissional está mais arraigada, e nesses espaços percebemos que alguns preferem não assumir as turmas, pois não dá *status* assumir essa modalidade, ficando o PROEJA como um lugar para os novatos, como vimos nas entrevistas..

Acreditamos que a constituição de uma política institucional para o PROEJA no IFAL, se faz em primeiro lugar, na presença política de professores e gestores em espaços institucionais onde o debate da EJA seja efetivado, percebendo que essa política deve ser entendida como direito; segundo pela construção de um processo contínuo de formação de professores e, pela produção científica da temática do PROEJA por meio de pesquisas.

O IFAL está longe de atender os percentuais exigidos pelo MEC de 10% do total de matriculados, atualmente não chegamos aos 4% de alunos no PROEJA. Diante desse fato, para revertermos esse quadro, é preciso reconhecer que essa modalidade não deve ser encarada como mais uma ação governamental de oferta de cursos aligeirados para o público de EJA e sim, como uma política que veio para ficar. Corroborando

com diversos autores, podemos dizer que essa política vem proporcionar uma educação capaz de superar as dualidades da própria educação brasileira, como a separação entre trabalho manual e intelectual.

Por fim, queremos destacar que apesar de percebermos o avanço ao longo desses anos, ainda temos muito a fazer. Hoje nossos alunos participam de projetos de extensão, eventos acadêmicos, reuniões institucionais, há uma imensa abertura de diálogos com a gestão atual sobre a proposta de institucionalizar essa modalidade, já temos documentado no nosso PDI (2014-2018) novos cursos, pois acreditamos que o aumento de matrículas para essa modalidade, acompanhando a expansão do IFAL contribui para redimensionar o atendimento dos direitos dos jovens e adultos trabalhadores em busca da construção de uma sociedade melhor.

Sabemos que esse processo não é fácil, mas cabe aqui a reflexão, visto que há necessidade de se pensar no PROEJA como uma política que merece a atenção devida, podendo até ser considerado o “Patinho Feio”, mas (re) conhecido a partir das suas diferenças, não precisando ser um belo Cisne, um “igual” na sua essência entre as modalidades já existentes. Por fim, essa tese nos coloca várias questões essenciais que vão para além de um trabalho de formato acadêmico, vemo-la como um documento importante para a análise institucional, fortalecendo as discussões e ajudando na concretização de uma política pública efetiva no IFAL.





## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

AZEVEDO, Marcio Adriano; TAVARES, Andrezza M. e MORAIS, Pauleany S. Desafios ao trabalho como principio educativo: a realidade no ensino médio (noturno) em escola pública do Rio Grande do Norte In: MOURA, Dante H. **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. Pós-modernidade ou vivendo com a ambivalência. In: \_\_\_\_ **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1999. p. 244-297.

BARREYRO, Gladys Beatriz O programa alfabetização solidária: terceirização no Contexto da reforma do estado In: **Anais da 29ª Reunião da Anped. GT 18**, Caxambu, MG, 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2586--Int.pdf>  
Acesso em 22 de agosto de 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei Federal nº 4024, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 18 de maio de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>; Acesso em 28 de agosto de 2012.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 10 fev. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: Abril de 2004b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf). Acesso 04 de jun de 2013.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto 5.478**, de 24 de junho de 2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.. Acesso em 10 fev. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 2.080**, de 13 de junho de 2005. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.. Acesso em 10 fev. 2013.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto 5.840**, de 13 de julho de 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.. Acesso em 10 fev. 2013.

BRASIL, 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. Documento Base**. MEC/SETEC. Brasília, fevereiro de 2006. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 15 Mar. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base. Programa nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto 6095 de 24 de abril de 2007**, Brasília, DF. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm). Acesso 15 fev. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Hospedagem – Modalidade EJA**. CEFET-AL: Unidade de Ensino Descentralizada de Marechal Deodoro, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário oficial [da] União**, Poder executivo, Brasília, DF, Ano CXLV, n. 253, 30 dez. 2008. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 10 fev. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base. Programa nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília: SETEC/MEC, 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Centenário da rede Federal de Educação profissional e tecnológica**. 2009b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em 12 nov. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha – Modalidade EJA**. IFAL: Campus de Marechal Deodoro, 2009c.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Assistência ao Estudante do Proeja. Diretrizes 2011a**. Disponível em:

[http://www.canoas.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20128271530305of\\_circular\\_n%C2%BA\\_21\\_2011\\_dpept\\_setec\\_mec.pdf](http://www.canoas.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20128271530305of_circular_n%C2%BA_21_2011_dpept_setec_mec.pdf)  
Acesso em 01 de Nov de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado- RESOLUÇÃO** CD/FNDE Nº 32 de 1º de julho de 2011b. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article) Acesso em 21 de agosto de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Assistência ao Estudante do Proeja. Diretrizes 2011C.** Disponível em:  
[http://www.canoas.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20128271530305of\\_circular\\_n%C2%BA\\_21\\_2011\\_dpept\\_setec\\_mec.pdf](http://www.canoas.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20128271530305of_circular_n%C2%BA_21_2011_dpept_setec_mec.pdf)  
Acesso em 01 de Nov de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação **Projovem Campo: saberes da Terra.** Disponível em  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&option=com_content&view=article) Acesso em 28 de agosto de 2012a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projovem Adolescente.** Disponível em  
<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos/projovem>. Acesso em 29 de agosto de 2012b.

BRASIL, Ministério Da Educação. **Projovem Urbano.** Disponível em  
<http://www.projovem.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=16>. Acesso em 29 de agosto, 2012c

BRASIL, Ministério Da Educação. **Projovem Trabalhador** Disponível em  
[http://www.mte.gov.br/politicas\\_juventude/projovem\\_apresentacao.asp](http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem_apresentacao.asp), Acesso em 29 de agosto de 2012d.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia.** Disponível em:  
[http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=2](http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2) Acesso em 10 de mai de 2013.

CASTRO, Mad<sup>a</sup>Ana Desirée Ribeiro **O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas.** Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CINTRA, Maria Cristina. **O processo de aprendizado do ofício de alfaiate em Florianópolis (1913-1968).** Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Dissertação de Mestrado.

COLOGNESE, Antonio Silvio; MELO, Jose Luiz Bica de. A técnica da entrevista na pesquisa social. Caderno de Sociologia do Programa de Pós-graduação em Sociologia. Porto Alegre, RS, v. 9, n.4, p. 143-160, 1998.

CORALINA, Cora Saber Viver. In: Os melhores poemas de Cora Coralina. Disponível em: <http://www.goiasnoar.com/2010/07/os-melhores-poemas-de-cora-carolina-cora-carolina-melhores-poemas/#> Acesso em 06 de março de 2014

CONFINTEA, **Conferência Internacional sobre a educação de adultos.** V, Hamburgo, Alemanha: Brasília: SESI/UNESCO, 1997.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1987.

DUARTE, Rosalia. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar em Revista. Curitiba, PR, n.24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Socorro/Downloads/2216-4207-1-PB.pdf> Acesso em 10 jul. 2014.

EDUCAÇÃO NA MÍDIA. 2013. **Todos pela Educação.** Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e->

[midia/educacao-na-midia/29069/brasil-evolui-mas-continua-entre-os-piores-em-ranking-mundial-de-ensino/](http://midia/educacao-na-midia/29069/brasil-evolui-mas-continua-entre-os-piores-em-ranking-mundial-de-ensino/) Acesso em 27 de agosto de 2014.

ESTEVES, Regina Celia V. Programa Alfabetização Solidária – Uma estratégia de sucesso para a educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Anais do VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002.

FERNANDES, Valdir. Interdisciplinaridade: a possibilidade de reintegração social e recuperação da capacidade de reflexão na ciência. In: Revista **Interdisciplinar INTERthesis**, PPGICH, UFSC, Florianópolis, v.7, n.2, p.65-80, jul/dez. 2010 - [www.cfh.ufsc.br/interthesis](http://www.cfh.ufsc.br/interthesis)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, PAULO **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 148 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

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.

FONSECA, Celso Suckow **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI, 1986.

FONSECA, J J S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceará. 2002.

FONSECA, Sonia O Ensino Profissional no Brasil Colônia: a propósito de três planos de estudos e ensino – Nóbrega, Pombal e Lebreton. In: BATISTA, E. L. e MULLER, M. T. **A Educação Profissional no Brasil** Campinas, SP: Alínea, 2013.

GADOTTI, M.; ROMÃO, José E. (Orgs) **Educação de Jovens e Adultos, Teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2010a.

GADOTTI, Moacir O MOVA-SP – Estado e Movimento Populares. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, José E. (Orgs) **Educação de Jovens e Adultos, Teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2010b.

GARGILLIO, Jose Ângelo **A reforma da educação profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo do CEFET-MG**. ANPED, 25ª. 2002  
<http://www.anped.org.br/reunioes/25/joseangelogarigliot09.rtf>

GIDDENS, Anthony. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **As consequências da modernidade**. SP, Ed. UNESP, 1991. p. 11-60.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas Públicas Sociais. In: **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2010. Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados>. Acesso em 10 de mar de 2013.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.) **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992

KUENZER, A. **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v06n20/v06n20a03.pdf> Acesso em: 19 nov 2013.

\_\_\_\_\_. **As políticas de educação profissional**: uma reflexão necessária. IN: Jaqueline moll e colaboradores. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporaneo. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS EM, Marconi MA. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3ª ed. São Paulo (SP): Atlas, 1991.

LIMA, Marcos Ricardo de . PRONATEC-Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: considerações iniciais de uma crítica na perspectiva marxista. In: **III Encontro Norte-Nordeste de Trabalho, Educação e Formação Humanas**. Maceió, 2011.



LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro; DEITOS, Roberto Antônio (orgs.). **PROEJA: educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucilia Regina de Sousa O Desafio Da Formação Dos Professores para a EPT E PROEJA. In: **Educ. Soc.** Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf> Acesso em Setembro de 2014.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de construir-se como política pública. **Em aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, v. 22, n. 82, p. 5-6, nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Pesquisa com foco na educação de trabalhadores a partir do PROEJA. In.: MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro (Orgs.). **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas, SP: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda, 2011.

MARX, K. O CAPITAL **O Capital**. Volume I, parte III. SARL: Coimbra, 1974. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm>. Acesso em 8 de jul de 2013.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, Maria Célia **Marcondes de Reformas de Ensino, Modernização administrada: a experiência de Francisco Campos anos vinte e trinta.** Florianópolis, UFSC, CED, 2000.

MOURA, Dante Henrique Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. estado In: **Anais da 30ª. Reunião da Anped. GT 09.** Caxambu, MG., 2007.

\_\_\_\_\_ A relação entre a educação profissional e a Educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 de março de 2013.

\_\_\_\_\_ Políticas Públicas para a educação Profissional Técnica de nível médio nos anos (1990 e 2000) limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon. **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_ **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MOURA, Dante e PINHEIRO, Rosa Aparecida Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. In: **Em Aberto.** Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.

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.

OLIVEIRA, Edna C. Os Processos De Formação Na Educação De Jovens E Adultos: A “Panha” Dos Girassóis Na Experiência Do Pronera/Mst In: **Anais da 29ª. Reunião da Anped**. GT 18, Caxambu, MG, 2006. Disponível em [http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos\\_ encodados/GT18/TEXTO\\_Anped.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_ encodados/GT18/TEXTO_Anped.pdf) Acesso em 15 jan de 2013.

OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antonio H. e FERREIRA, Maria Jose de R. (Orgs.) **Eja e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília, Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Marta K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e Aprendizagem**. 1999. Disponível em <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro286/libro286.pdf> Acesso em 20 de mar de 2013.

OLIVEIRA, Ramon. **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas publicas em debate**. Campinas, SP: Papius, 2012.

\_\_\_\_\_. **A (Des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Maria do Socorro, SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araujo. Políticas Publicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. In: **Eja em debate**. Vol. 1, n. 1, nov. Florianopolis, 2012.

ORTIGARA, Claudino, GANZELI, Pedro. Os Institutos Federais de Educação, Ciencia e Tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, Eraldo Leme, MÜLLER, Meire Terezinha. **A educação Profissional no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

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 Agosto de 2014.

PAIVA, Jane Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antonio H. e FERREIRA, Maria Jose de R. (Orgs.) **Eja e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília, Liber Livro, 2012.

PDI, Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013). **Instituto Federal de Alagoas**. Maceió, 2009.

PDI, Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018). **Instituto Federal de Alagoas**. Maceió, 2014.

PPPI, Projeto Politico Pedagógico Institucional. **Instituto Federal de Alagoas**, Maceió, 2013.

PNE, PLANO Nacional de Educação., Ministerio da Educação., 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/PNECamara.pdf> Acesso em 03 de setembro de 2014.

PREVIDELLI, Amanda Os 7 Estados Brasileiros com maior violência contra a mulher. In: **Exame**. 2012. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/os-7-estados-brasileiros-com-maior-violencia-contra-mulher/#link>. Acesso em 08 de abr de 2013.

PRESTES, Emilia e VERAS, Roberto. Educação, Qualificação, trabalho, e políticas públicas In: **Revista Lusófana de Educação**. Campo Grande, 2009.

RAMOS, Denise de Amorim . Análises e Proposições: a Relação Trabalho/Escola na Proposta Educacional do Governo de Juscelino Kubitschek. In: **RECE : Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 1, p. 1-11, 2005.

RAMOS, Marise. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

\_\_\_\_\_. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. In: **Eja e educação profissional. Educação & Realidade, Faculdade** de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 35, n.1, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. A Educação tecnológica como política de Estado. In: OLIVEIRA, Ramon. **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

RODRIGUES, Giovana de Sousa **A alfabetização de jovens e adultos do MST, na perspectiva das variedades linguísticas**. Dissertação de Mestrado, UFMG, 2003.

RODRIGUES , Anália Kristinna Dourado V. **A Importância dos Princípios Filosóficos e Pedagógicos na Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- Mst**. UFPI, 2009. Disponível em [http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.6\\_GT.11/02\\_Analia%20Kristinna%20Dourado%20Venancio%20Rodrigues.pdf](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.6_GT.11/02_Analia%20Kristinna%20Dourado%20Venancio%20Rodrigues.pdf) Acesso em 22 de agosto de 2012.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos. **Contos de Fadas: Um toque mágico no processo terapêutico**. Trabalho de Conclusão de Curso, UEPB, 1996.

SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos. **Reescrevendo Histórias: uma análise linguístico-discursiva de rescrita de histórias**. Dissertação de Mestrado, UFAL, 1999.

SANTOS, Simone Valdete dos. **Possibilidades para a EJA:** Possibilidades para a educação profissional: o PROEJA. UFRGS, 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf>.

\_\_\_\_\_. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a Educação Profissional: o PROEJA. *In:* **31ª reunião anual da ANPED**. Caxambu/MG, 2008.

\_\_\_\_\_. Proeja: do inédito ao aleatório. *In:* ZORZI, Fernanda, PEREIRA, Vilmar Alves (Orgs.). **Diálogos PROEJA:** pluralidade, diferenças e vivências no sul do país. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Bento Gonçalves: Editora Evangraf, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Estudos sobre a implantação do PROEJA** Pelotas, Ed. Universitária, UFPEL, 2010.

\_\_\_\_\_. Sete lições sobre o PROEJA. *In:* MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira et al.(orgs.). **Gêneros textuais na educação de jovens e adultos**. Maceió: FAPEAL, 2004.

SANTOS, Ademir Jose dos, GROSSI, Marcia Goreti Ribeiro. Conhecendo o PROEJA, análise do documento-base da educação profissional. *In:* **Revista Educação e Tecnologia**. Vol. 15, N° 3, Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010.

SANTOS, Rullian Rocha Breve histórico do ensino médio no Brasil. **Anais do Seminário cultura e política na primeira república: campanha civilista na bahia UESC, JUNHO DE 2010**

SAVIANI, Demerval Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, jan./abr. 2007

\_\_\_\_\_ História da História da Educação no Brasil: Um balanço prévio e Necessário. In: **Anais do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares**. Uninove, São Paulo, 2008.

SILVA, Adriano Larentes da, SILVA, Angela. O PROEJA no IFSC, Campus Florianópolis-Continente: reflexões sobre uma construção coletiva. In: **Eja em debate**. Vol. 1, n. 1, nov. Florianópolis, 2012.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. Da Paixão de Formar: Uma Contribuição Psicanalítica à Formação de Educadores In. OLIVEIRA, Maria Lúcia (Org.) **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SILVA, Vânia do Carmo Nobile **A implementação do PROEJA na rede federal de educação profissional e tecnológica: Visão dos gestores**. Dissertação de Mestrado. UNB, 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da; AMORIM, Mário Lopes; VIRIATO, Edaguimar Orquizas (orgs.). **PROEJA: educação profissional integrada à EJA: entre políticas e práticas**. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. Da Paixão de Formar: Uma Contribuição Psicanalítica à Formação de Educadores In. OLIVEIRA, Maria Lúcia (Org.) **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SOUZA, Celina Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias** Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibpex, 2011.

TERRIEN, Jacques Trabalho e saber: a interação no contexto da Pós-modernidade. In: MARKERT, Werner (org.) **Trabalho, qualificação e política**. Campinas: Papirus, 1996.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do Proeja como política pública de Estado**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

ZANCHETT, Patinho Feio. Texto publicado em 26 de fevereiro de 2010, disponível em <http://abdonbatista.spaceblog.com.br/684360/O-PATINHO-FEIO-e-A-VIDA-DE-CHRISTIAN-ANDERSEN/2010>



## APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Há Quanto tempo você trabalha com o PROEJA? Como chegou nele, tinha experiências anteriores com educação jovens e/ou adultos?
2. Como você descreve o processo de construção do projeto do Proeja? Como ele chega à instituição? Quem abarcou a ideia? Como ela se desenvolveu nos primeiros tempos?
3. Após a sua construção como foi organizado pedagogicamente? Quem se envolveu na construção dessa proposta? Quem aderiu à atuação ao curso?
4. Após a sua implantação, como foi esse percurso até os dias de hoje?
5. Quais os maiores desafios do PROEJA da sua implantação até hoje? Quais as dificuldades e barreiras encontradas nesse percurso?
6. Quais as maiores conquistas? E o que não foi alcançado?
7. O que representa o PROEJA para você e para o IFAL hoje?
8. O que você entende por política pública e política institucional? PROEJA pode ser considerado uma Política Pública? Ou ainda mantém o status de Programa? Por que?
9. Como você compreende a Política Pública para Educação de Jovens e Adultos nos Institutos e em especial aqui no IFAL?

10. O PROEJA já pode ser considerada uma Política Institucional para o IFAL hoje? Por que? Que práticas justificam sua afirmação?
11. Na sua concepção quais os fatores positivos das ações do PROEJA no IFAL? Quais os fatores negativos?
12. O que você mudaria no PROEJA? Que ações, práticas ou aspectos relacionados à estrutura, proporia para a continuidade do PROEJA?
13. O que você percebe como contribuições da oferta do Proeja para a instituição? E para a sociedade? Por que?
14. Como percebe os estudantes do PROEJA? Que lugar ocupam na instituição e na relação educação básica com educação profissional?
15. Como compreende a questão do trabalho nessa formação e para a vida dos estudantes?

## APENDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa ***Entre o programa e a política pública: o desafio da implantação de uma política institucional para o PROEJA no IFAL***, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria do Socorro Ferreira dos Santos, doutoranda da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, especificamente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, na modalidade DINTER, com a Área de Concentração: Condição Humana na Modernidade.

A presente pesquisa pretende investigar, junto à gestão atual e aos professores do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, as particularidades constitutivas da implantação do PROEJA e seu processo de desenvolvimento como política pública.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária e dar-se-á por meio de entrevista gravada em áudio, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos relacionados a esta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora através no endereço: Rua Lourival Alfredo, 176, Poeira, Marechal Deodoro/AL, pelo telefone (82) 9813-7243 ou 3432-8520 e através do e-mail: [socorrofsantos@yahoo.com.br](mailto:socorrofsantos@yahoo.com.br).

## Consentimento Pós-informação

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o(a) pesquisador(a) quer  
fazer, por que precisa de minha colaboração e o registro de meu  
entendimento. Por isso, eu concordo em participar do projeto,  
sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando  
quiser. Este documento é emitido em duas vias, as quais serão  
assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com  
cada um de nós.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_