



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BRUNO TEREMUSSI NETO

IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFSP: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Presidente Prudente - SP
2018

BRUNO TEREMUSSI NETO

IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFSP: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Pesquisa apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Erika Porceli Alaniz
Coorientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

370
T316i

Teremussi Neto, Bruno.

Implementação do proeja no IFSP: limites e contradições. / Bruno Teremussi Neto. -- Presidente Prudente, 2018.

126 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2018.

Bibliografia.

Orientadora: Erika Porceli Alaniz

1. Educação Profissional. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Proeja. 4. Política Educacional. Título.

BRUNO TEREMUSSI NETO

IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFSP: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Pesquisa apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Presidente Prudente, 25 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Erika Porceli Alaniz
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp
Marília - SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida.

À minha tia Dedé, mãe de criação, que com a sua simplicidade, a sua perseverança e a sua fé sempre direcionou seus esforços para a formação, o bem-estar e a felicidade da nossa família.

À minha companheira Danielle, que ao longo dos anos de nossa convivência sempre esteve presente nos desafios e oportunidades que se apresentaram e que foi a grande incentivadora dessa etapa da minha formação acadêmica, sempre acreditando no meu potencial, mesmo quando eu não acreditava, e que também sempre me motivou a encarar novas experiências profissionais.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Pai, Filho e Espírito Santo, meu escudo e minha fortaleza, proteção e amparo, que me direcionou em todos os momentos da minha vida, em quem deposito minha fé para todo o sempre.

À Nossa Senhora, que intercede pela humanidade e cuja presença em meu coração me auxilia a sustentar a minha fé.

Aos meus pais Iracema Riguetti Teremussi e Valter Teremussi, que infelizmente não estão mais comigo nessa vida, mas que sempre me amaram incondicionalmente e dedicaram seus incansáveis esforços para minha formação.

À minha orientadora, Profa. Dra. Erika Porceli Alaniz, que me acolheu como seu orientando, que teve paciência nessa nossa jornada e que dedicou tempo e atenção num momento importante e delicado da sua vida.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, um grande exemplo de comprometimento profissional, que assumiu de forma efetiva a orientação desta pesquisa.

Aos Professores Doutores Henrique Tahan Novaes e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, membros da banca examinadora da qualificação e defesa, pesquisadores pelos quais tenho grande admiração e que considero grandes fontes de inspiração acadêmica.

Aos amigos, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste com quem, em muitos momentos, compartilhei as angústias e expectativas do mestrado.

A Reitoria, ao Programa de Capacitação e Qualificação e a todos os professores, servidores e dirigentes do IFSP que de forma direta ou indireta ajudaram na viabilização desta pesquisa.

Somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter (e teremos)".

(Humberto Gessinger)

RESUMO

Implementação do proeja no IFSP: limites e contradições

Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa 1. Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). A temática que envolve o estudo realizado compõe as áreas de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, vinculada ao conceito de politecnia. O objeto de estudo, nesse sentido, foi o processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no contexto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). O Proeja tem, entre seus preceitos balizadores, a promoção da inclusão educacional e social de jovens e adultos anteriormente excluídos do processo educacional. O objetivo principal foi identificar e analisar os desafios, os limites e as contradições do processo de implementação do Proeja no IFSP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com aporte de instrumento de coleta e análise quantitativo. Como procedimentos metodológicos, utilizamos análise documental, aplicação de questionário eletrônico e entrevista semiestruturada. O questionário eletrônico foi respondido por 21 dirigentes dos *campi* do IFSP e as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 3 dirigentes de *campi* do IFSP. As categorias geradas a partir da triangulação entre a teoria e a análise documental, gráficos organizados a partir do questionário eletrônico e registro das entrevistas foram: a formação dos dirigentes do IFSP; a realidade administrativa e orçamentária do Instituto; e a ausência da implementação e consolidação do Proeja na Instituição. Evidenciou-se que os dirigentes enfrentam dificuldades estruturais, organizacionais e pedagógicas para a caracterização e implementação do Proeja. Foi possível demonstrar que, na formação dos dirigentes do IFSP, faz-se necessário um programa de formação continuada pedagógico e administrativo. Com relação à realidade administrativa e orçamentária do Instituto, é preciso que se estruture mecanismos de suporte para a gestão democrática e participativa e um significativo aporte nas rubricas orçamentárias. E, para dar subsídios à implementação e consolidação do Proeja no IFSP, pode-se afirmar que os inúmeros desafios que estão postos, visam à garantia do direito dos trabalhadores de retornarem a um processo de escolarização de qualidade.

Palavras-chave: Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos; Proeja; Política Educacional.

ABSTRACT

Implementation of the IFSP proeja: limits and contradictions

This research is linked to the research line 1. Public Policies in Education, Educational Practices and Diversity of the Master's Program in Education of Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). The theme of the study consists of the areas of Vocational Education and Youth and Adult Education, linked to the concept of polytechnics. The object of study, in this sense, is the implementation process of the National Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Young and Adults of Education (Proeja) in the context of the Federal Institute of Education Science and Technology of São Paulo (IFSP). Proeja has, among its precepts, the promotion of the educational and social inclusion of young people and adults previously excluded from the educational process. The main objective was to identify and analyze the challenges, limits and contradictions of the Proeja implementation process in the IFSP. It is a qualitative research, with contribution of collection instrument and quantitative analysis. As methodological procedures, we used documentary analysis, electronic questionnaire application and semi-structured interview. The electronic questionnaire was answered by 21 IFSP camp leaders and the semi-structured interviews were conducted with 3 IFSP camp leaders. The categories generated from the triangulation between theory and documentary analysis, charts organized from the electronic questionnaire and record of the interviews were: the training of IFSP leaders; the administrative and budgetary realities of the Institute; and, the lack of implementation and consolidation of Proeja in the Institution. It was evidenced that the leaders face structural, organizational and pedagogical difficulties for the characterization and implementation of Proeja. It was possible to demonstrate that, in the training of the IFSP leaders, a program of continuing pedagogical and administrative training is necessary. With regard to the administrative and budgetary realities of the Institute, it is necessary to structure support mechanisms for democratic and participatory management and a significant contribution in the budget lines. And, in order to give support to the implementation and consolidation of Proeja in the IFSP, it can be affirmed that the numerous challenges that lie ahead are aimed at guaranteeing the right of workers to return to a quality schooling process.

Keywords: Professional education; Youth and Adult Education; Proeja; Educational politics.

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Tempo de atuação no IFSP	75
Gráfico 2 Tempo de atuação como dirigente do IFSP	75
Gráfico 3 Experiência de trabalho com a EJA	77
Gráfico 4 Apoio de professores na implementação do Proeja	80
Gráfico 5 Programas de capacitação	81
Gráfico 6 Opinião sobre a implantação do Proeja	85
Gráfico 7 Direcionamento do MEC para a implementação do Proeja	88
Gráfico 8 Direcionamento da reitoria para a implementação do Proeja	88
Gráfico 9 Campus com o Proeja implementado	90
Gráfico 10 Avaliação sobre a implementação do Proeja	91
Gráfico 11 Avaliação das estruturas, práticas e ações para o Proeja	93
Gráfico 12 Avaliação da matriz orçamentária.....	95
Gráfico 13 Suficiência dos recursos para a manutenção do campus.....	96
Gráfico 14 Conhecimento de recursos para o Proeja.....	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Apresentação.....	12
1.2 Problemática da pesquisa	14
1.3 Desenho metodológico da pesquisa	16
1.4 Síntese analítica dos capítulos	18
2 EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	19
2.1 Contextualização do cenário brasileiro.....	19
2.2 Politecnia	23
2.3 Reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil a partir da década de 1990	27
2.4 Educação profissional e tecnológica no Brasil no século XXI.....	39
3 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP)	46
3.1 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	46
3.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) .	51
4 PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)	55
4.1 Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil contemporâneo.....	55
4.2 Contexto de formulação do Proeja	62
4.3 Proeja no IFSP	66
5 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFSP	73
5.1 Formação dos dirigentes e professores	74
5.2 Implementação e consolidação do Proeja no IFSP	83
5.3 Estrutura administrativa e orçamentária.....	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	114
APÊNDICE A - RESULTADOS GRÁFICOS DOS QUESTIONÁRIOS DIGITAIS RESPONDIDOS PELOS DIRETORES DOS CAMPI DO IFSP	115
APÊNDICE B - MODELO DO QUESTIONÁRIO DIGITAL APRESENTADO AOS DIRETORES DOS CAMPI DO IFSP	123
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA	126

1 INTRODUÇÃO

A introdução desta dissertação de mestrado está estruturada mediante as seções: apresentação, problemática da pesquisa, desenho metodológico e síntese analítica dos capítulos, visando oferecer ao leitor uma compreensão da trajetória do pesquisador como elemento constitutivo das perguntas que nortearam a elaboração dos objetivos e procedimentos de coleta, seleção e análise de dados, que ora caracterizam a pesquisa intitulada: IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFSP: LIMITES E CONTRADIÇÕES.

1.1 Apresentação

A sociedade, atualmente, vivencia a difícil tarefa de criar estratégias para garantir a sobrevivência do homem em uma estrutura de organização social que prioriza uma busca ávida e sem fim de novos modelos e novos paradigmas, contexto em que a tecnologia desenfreada supera as atividades essenciais para a qualidade de vida. Paralelamente a esse contexto, vivenciamos a desigualdade, a discriminação e o preconceito em toda parte. O que tem se caracterizado como um grande desafio para os gestores e executores de políticas públicas, principalmente a educação para os excluídos da escola, que não tiveram acesso e a permanência garantidos.

Para compreender a escolha do tema da presente pesquisa, é necessário partir de dois pontos essenciais, que fizeram a diferença durante todo o caminho profissional do pesquisador. Esses fatores estão diretamente implicados à vivência como profissional e que, ao ingressar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), foi direcionada ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); e, por fim, o fato de que é preciso haver uma institucionalização do Proeja no IFSP.

Em 2014, fui aprovado em um concurso público para o ensino na área de Administração (eixo de formação inicial) no IFSP, *campus* de Presidente Epitácio – SP. No mesmo ano, assumi a liderança do Proeja como presidente da comissão para formulação do projeto pedagógico do curso do Proeja – integrado em

Administração. Nessa trajetória, participei de debates e eventos tratando dos desafios da implantação e da implementação do Proeja no IFSP.

As singularidades desse programa e as dificuldades para implementá-lo, somadas a minha inexperiência com essa realidade da educação brasileira, minha formação e o fato de ter trabalhado por aproximadamente 15 anos no mercado financeiro, antes de ingressar no IFSP, muito me sensibilizaram junto a essa temática e a todas as particularidades que circundam sua implementação.

Quando cheguei ao IFSP, em 2014, fui indicado para liderar a implementação do Proeja no *campus*. Naquele momento, minha primeira pergunta foi sobre o que se tratava. Fui informado que se referia a um curso na modalidade EJA e essa resposta me levou a uma nova pergunta: O que era EJA? Essa lacuna foi rapidamente respondida pelo então Diretor: É um supletivo. E assim começou minha relação com o Proeja. Da realidade que eu vinha, a explicação fez muito sentido, porém foi desmotivadora.

Minha experiência como professor vinha da prática em cursinhos preparatórios para as certificações do mercado financeiro, que me levaram aos cursinhos preparatórios para concursos, conseqüentemente às universidades privadas, tudo isso depois de me formar em Administração e trabalhar por aproximadamente 15 anos no mercado financeiro, com passagens em funções executivas na BM&F, no Banco do Brasil e na Unicred.

Já no contexto do IFSP e diante do fato de ninguém estar liderando o projeto até aquele momento, passou pela minha cabeça que se tratava de um curso de segunda classe, que em nada iria contribuir para o desenvolvimento da minha carreira.

Porém, em abril de 2015, participei de um evento, realizado pela Pró-Reitoria de Ensino (PRE) do IFSP, que me permitiu uma imersão no Proeja e, conseqüentemente, isso me motivou para buscar meios de garantir sua implementação no meu *campus* de forma a respeitar suas características. Logicamente, esse mergulho nessa realidade também começou a demonstrar, de maneira empírica, os desafios, limites, contradições e projetos em disputa nesse cenário.

No início de 2016, aproximadamente dez anos depois da sanção do decreto nº 5.478/2005, que criou o Proeja, visando aprimorar a minha formação continuada, dei início ao processo de seleção do Mestrado em Educação e com isso

a eleição deste tema de pesquisa. Ao consultar no site da Unoeste as linhas de pesquisa vinculadas ao Mestrado em Educação, compreendi que o tema do projeto de pesquisa pretendido teria aderência às discussões inerentes à Linha 1. Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade.

Com isso, considerando essa trajetória e a nova vivência profissional que fez emergir o desejo de estudar o cenário vivenciado, dei início às discussões sobre o desenho da problemática de pesquisa, em parceria com os professores Erika Porceli Alaniz e Marcos Vinicius Francisco, cujos pressupostos são descritos a seguir.

1.2 Problemática da pesquisa

A oferta de cursos do Proeja no IFSP começou, de fato, a partir de 2010 e hoje ainda se resume a poucas e pontuais iniciativas. Nesse sentido, esta pesquisa soma-se a outras já produzidas, buscando avaliar o Proeja como uma política pública nos Institutos Federais. Propomos identificar e analisar os limites e as contradições do processo de implementação do Proeja no IFSP.

O Proeja, nos Institutos Federais de Educação, foi instituído por meio do Decreto nº 5.478/2005 e alterado posteriormente pelo Decreto nº 5.840/2006, que estabeleceu, na Rede Federal, a obrigatoriedade de inserir jovens e adultos que anteriormente foram excluídos do sistema educacional. Essa legislação compreende “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, 2006, p. 47).

Dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostraram que o Brasil aumentou em 28% a oferta de educação profissional de nível técnico no período 2012/2013, porém, no período seguinte, apresentou apenas 13% de aumento na oferta de matrículas nessa modalidade de ensino (BRASIL, 2014). As políticas para a EJA, segundo o Documento Base do Proeja, vêm se expandindo, pautando-se no desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que procuram respeitar as dimensões sociais e econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar, representando a garantia de acesso de todos à educação (BRASIL, 2007).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, a educação profissional e tecnológica, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), alterada pela Lei nº 11.741/2008, deverá abranger os cursos de: I - Formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

Essa Resolução, em seu Art. 3º, estabelece que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida de forma articulada e subsequente ao ensino médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da educação básica. O Art. 4º, da mesma Resolução, determina que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o ensino médio e suas diferentes modalidades, incluindo a EJA, e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura e que a EJA deve articular-se, preferencialmente, com a educação profissional e tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.

Diante do exposto, o objeto desta pesquisa é a implementação de uma política pública, o Proeja, resultado da expressão da disputa de pressupostos societários, de compreensões e de conflitos entre relações de forças assimétricas na sociedade brasileira contemporânea, no IFSP, sob a ótica de seus gestores.

Este estudo está centrado na problemática que envolve os limites, as dificuldades e os desafios da implementação do Proeja no IFSP, investigando particularidades constitutivas da sua implementação e seu processo de desenvolvimento como política pública, situando o debate envolvendo a articulação entre educação básica, profissional e de jovens e adultos ao longo das últimas décadas, além dos desafios da implementação de uma Política Institucional para o Proeja no IFSP, sob a ótica dos gestores responsáveis.

Diante disso, esta pesquisa perpassará pelas seguintes perguntas:

- ✓ Há desafios e contradições na implementação do Proeja no IFSP?
- ✓ Quais as principais razões que dificultam a efetiva implementação do Proeja nos IFSP?
- ✓ A implementação do Proeja no IFSP está atendendo as diretrizes propostas pelo MEC e pelo próprio IFSP?
- ✓ Na visão dos dirigentes o Proeja é uma prioridade institucional?

Dessa forma, teremos como objetivo geral, analisar como se instituiu uma política pública, intitulada Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no IFSP, observando e investigando, junto à gestão do IFSP, as particularidades constitutivas da implementação do Proeja e seu processo de desenvolvimento como política pública.

Ainda trataremos especificamente dos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Posicionar a situação contemporânea dos debates envolvendo a articulação entre educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos;
- ✓ Assinalar as propostas, experiências e os desafios do Proeja no IFSP desde sua implantação até o final de 2015 sob a ótica dos gestores;
- ✓ Identificar as razões que impediram e/ou possibilitaram a implementação do Proeja no IFSP; e
- ✓ Compreender a concepção dos gestores sobre o Proeja.

Considerando os objetivos geral e específicos descritos e a natureza qualitativa da pesquisa proposta, a seguir será apresentado o desenho metodológico que norteou a elaboração desta dissertação.

1.3 Desenho metodológico da pesquisa

A pesquisa qualitativa se debruça sobre particularidades e subjetividades do objeto estudado, visando oferecer dados analíticos que permitam uma compreensão do fenômeno com base no seu contexto e linhas de significação (GODOY, 1995). Diante da particularidade do fenômeno estudado, qual seja a estruturação de uma política educacional em âmbito institucional e suas variáveis, situados em um contexto de Mestrado em Educação, na linha de políticas públicas, os instrumentos de coleta de dados para a efetivação desta pesquisa, foram a revisão bibliográfica, a análise documental e a pesquisa empírica através da aplicação de um questionário eletrônico junto aos Diretores dos *campi* do IFSP e a entrevista semiestruturada, com três dirigentes selecionados, buscando, desse modo, dialogar com sujeitos que pudessem contribuir com o entendimento acerca do Proeja mediante suas visões e experiências.

Em um primeiro momento, trabalhamos com uma análise documental, voltada ao estudo dos documentos reguladores do IFSP, Proeja e outros programas interligados com o projeto. Num segundo momento, procedemos com a aplicação de um questionário eletrônico junto aos diretores dos *campi* do IFSP, denominados na pesquisa como dirigentes.

Conforme Gil (2002), questionário é a técnica de investigação composta por um número de questões apresentadas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, interesses e expectativas do sujeito pesquisado. Em linhas gerais, a partir de um questionário eletrônico com questões fechadas e abertas, foi possível identificar aspectos relacionados à visão dos dirigentes sobre os desafios da implementação de uma Política Institucional para o Proeja no IFSP, conforme gráficos gerados no relatório anexado a esta dissertação.

Para dar suporte a uma análise mais aprofundada e qualitativa, em um momento posterior, foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto aos diretores de *campus* do IFSP que já implementaram o Proeja. A justificativa para a escolha desses sujeitos pautou-se na tentativa de investigar particularidades constitutivas da implementação do Proeja no IFSP e seu processo de desenvolvimento como política pública, por isso as entrevistas foram realizadas apenas com os dirigentes do Instituto que já implementaram o Proeja.

Para a realização das entrevistas com os gestores selecionados, denominados também como dirigentes, foram elaboradas perguntas de orientações flexíveis, mas fundamentadas em questões básicas definidas, orientadas por teorias e hipóteses, que sustentam esta pesquisa, e que, gradativamente, ofereçam extenso campo de discussões, oriundos de novas possibilidades que vão emergindo à medida que se dialoga com o entrevistado (GIL, 2002).

Após a coleta de dados, a fase final da pesquisa se deu por meio de análise e interpretação, pois, conforme Gil (2002, p. 168), “a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas”.

Para a análise de dados utilizamos a Triangulação Metodológica, que, conforme ensina Triviños (1987, p. 98), “tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Os dados foram triangulados em consonância com o referencial teórico assumido, mediante a

criação de categorias analíticas que serão apresentadas de forma detalhada no capítulo 5.

Diante dessa caracterização metodológica, a seguir apresentamos a síntese analítica dos capítulos que compõem esta dissertação.

1.4 Síntese analítica dos capítulos

Para contextualizar os resultados da pesquisa, organizamos os capítulos desta obra, levando em conta os aspectos históricos, legais e temáticos. Dessa forma, iniciaremos com um capítulo que trata da educação profissional e tecnológica dos trabalhadores no Brasil contemporâneo, contextualizando, segundo as orientações legais, a atuação do Estado na educação profissional e tecnológica dos trabalhadores a partir da década de 1990, apresentando um resgate histórico dos projetos e políticas educacionais em disputa na educação para o trabalho no mundo contemporâneo, buscando explicitar a concepção de educação profissional e tecnológica que influenciou o objeto de pesquisa deste estudo.

Logo após, apresentaremos o IFSP, com ênfase no seu perfil institucional, projeto político e organização administrativa, pautado nos documentos oficiais e nas pesquisas realizadas. Ainda nesse tópico, delinearemos o Proeja, expondo o contexto de sua formulação, as intenções manifestadas nos documentos oficiais para a implantação do programa, o desenho dessa política pública e o histórico dessa política pública no IFSP.

Após essa contextualização histórica, teórica e legal, e da apresentação dos temas chaves da pesquisa, traremos as análises das pesquisas realizadas, com seus devidos apontamentos, cruzando essas informações com os diagnósticos demonstrados nos capítulos iniciais e a realidade do Proeja no IFSP. E, por fim, realizaremos nossas considerações finais da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Baseado nas orientações legais e numa abordagem histórica, este capítulo contextualiza a atuação do Estado brasileiro na educação dos trabalhadores a partir da reforma da educação profissional na década de 1990, apresentando um resgate histórico dos principais projetos e das principais políticas educacionais em disputa na educação para o trabalho no mundo contemporâneo, até 2015, e trata da concepção de educação profissional e tecnológica que influenciou o objeto de pesquisa deste estudo.

2.1 Contextualização do cenário brasileiro

A educação dos trabalhadores, no Brasil do século XXI, é um tema que tem gerado muita preocupação na sociedade. Dessa forma, essa discussão vem sendo debatida com ênfase na necessidade de qualificação de mão de obra para as novas exigências do mercado de trabalho, mas essa não é a inquietação que orienta este estudo. Na oposição das perspectivas mercadológicas, neste capítulo serão apresentadas reflexões sobre políticas e projetos em disputa no cenário nacional, na tentativa de localizar, nas experiências da oferta da educação básica integrada à educação profissional, uma concepção de formação dos trabalhadores.

Não podemos nos esquecer de que a educação, segundo o ex-ministro da Educação, Mercadante (2010, p. 270), “continua a ser reconhecidamente uma das mais intensas dificuldades do país, um sério entrave para o desenvolvimento sustentado e para a elevação dos padrões de vida e cidadania da população brasileira”. Nesse sentido, é fundamental ressaltar que isso se torna mais gritante quando nossas profundas desigualdades sociais e regionais são confrontadas com as características e desafios da sociedade contemporânea.

Ao mesmo tempo em que lutamos para superar um atraso de raízes seculares, vivemos em uma época de frenéticas mudanças e em uma sociedade crescentemente complexa, que tem valorizado, cada vez mais, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), bem como a produção e difusão de conhecimento como fatores de dinamismo econômico, social e cultural.

Por outro lado, num momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das

grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. Não podemos nos esquecer de que a educação é uma dimensão fundadora da cidadania e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e para a inserção no mundo profissional, como explica Saviani (1989, p. 14):

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

Contudo, a história da educação profissional e tecnológica e das políticas públicas relativas vêm sendo contada sob óticas diferentes. A compreensão dos episódios, dos fatos causadores e da sua interação com a coletividade modificam-se em consonância com os pressupostos teóricos e metodológicos dos autores.

Diante disso, podemos citar dois grandes grupos de pesquisadores, sem ambicionar que exista homogeneidade dentro deles. Existem, em uma ponta, estudiosos que se voltaram para a importância do ensino técnico na sociedade brasileira, com enfoques educacionais, políticos, sociológicos ou econômicos influenciados por organizações multilaterais, entre eles Cláudio de Moura Castro e Simon Schwartzman. Eles entendem que a educação profissional e tecnológica deve proporcionar conteúdos e desenvolver competências focadas para áreas profissionais específicas, de forma combinada com a formação para a cidadania e as necessidades econômicas e sociais do país (SCHWARTZMAN, 2016). Essas visões encaminham, normalmente, a duas propostas de organização escolar para o ensino profissionalizante: a primeira, que se oferece como opção ao ensino médio e não uma extensão deste, proporcionando promoção a diplomas análogos e permitindo a continuação de estudos em nível superior; a segunda, a qual o ensino profissional é ofertado preponderantemente em instituições específicas, de modo concomitante ou subsequente ao ensino médio geral cursado nas escolas regulares. Esse grupo de pesquisadores não hierarquiza o ensino médio e o profissional, uma vez que ambos servem da mesma forma como opções formativas, observando sua

conexão com a sociedade, com a tecnologia e com o atendimento às necessidades de inserção dos jovens no mundo do trabalho (SCHWARTZMAN, 2016).

Todavia, outro distinto agrupamento congrega pesquisadores que seguem abordagens de gênese marxista, avaliando a função do ensino profissionalizante e das políticas públicas a ele agregadas como uma reprodução da configuração do arranjo econômico e social no Brasil. As propostas desse grupo vêm sendo formuladas buscando a superação dessa realidade desigual. Pesquisadores como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Acácia Kuenzer e Dermeval Saviani podem ser encontrados nesse grupo. O enfoque desses pesquisadores é direcionado para propostas que conjecturam, para a formação técnica, a condição da formação integral ofertada no ensino médio. Esses autores têm inspiração nos princípios da politecnicidade, que demanda a superação da dicotomia entre ensino profissional e educação geral (SAVIANI, 1989). A estrutura escolar, sobretudo no ensino médio, precisa sobrepujar a educação de formação capitalista burguesa, na qual a educação profissionalizante serve os que irão para o operacional e a educação científica-intelectual para aqueles que irão arquitetar e dominar os métodos de trabalho. A formação curricular decorrente do titulado ensino médio integrado, como veremos, apesar de transitória, observa que o estudante percorra toda a formação geral, a ela integrada a formação profissional propriamente dita.

Dessa forma, o estudo desses e de diversos outros pesquisadores colabora na concepção de um painel contextual diferenciado para o entendimento dos temas essenciais pertinentes à história e às políticas da educação técnica e profissional no Brasil. As distintas leituras não somente se materializam nas avaliações perpetradas por eles, mas também se manifestam nos episódios históricos, debates e atitudes adotadas pelas classes sociais implicadas ao princípio e a consolidação da educação profissional e tecnológica na história do Brasil.

No mundo atual, segundo Marx (1983), a sociedade capitalista tem na sua base uma contradição: capital e trabalho. O capitalismo, como processo civilizatório e modo de produção, desenvolve-se de forma desigual e combinada, legitimando uma igualdade abstrata para todos os indivíduos, mas na realidade o que ocorre é um “tratamento materialmente desigual”. A contradição é compreendida como princípio explicativo desse sistema de produção da desigualdade social. Trata-se de um antagonismo estrutural e de classe, velado por meio das relações sociais

dos interesses divergentes do desenvolvimento do trabalho e da produção do capital.

Nunca é demais lembrar que com os desdobramentos históricos do modo de produção capitalista, segundo Oliveira F. (2003), esse sistema se desenvolveu na sociedade brasileira como um capitalismo periférico, no qual a desigualdade é constituinte desse sistema, ou seja, legitima-o por meio de um processo de dependência e subordinação ao capital. Para que esse sistema se expanda, ele se converte constantemente, encontrando-se direcionado para o crescimento e as metamorfoses produtivas e desenvolve-se em proporções globais.

Do mesmo modo, nos famigerados países desenvolvidos, entre as décadas de 1940 até meados de 1970, houve o padrão de reprodução do capital fordista-keynesiano. Posteriormente, decorrente de uma conjuntura que engloba a impossibilidade do capital contrapor-se a queda tendencial da taxa de lucro; do forte movimento do trabalhador que não aceitava a redução do padrão de vida conquistado nos anos de ouro do capitalismo; da incapacidade do modo de produção fordista garantir o mesmo padrão de produção e competitividade do modelo toyotista, deflagrados pelos choques do petróleo, expande-se e consolida-se o padrão de reprodução do capital flexível nos moldes do neoliberalismo. Essas mudanças no modo de produção capitalista estendem-se e recriam-se pela lógica do capital em todas as esferas desse sistema – econômica, política, cultural, social, educacional. Harvey (2006, p. 140) ensina que:

A acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Não obstante, a década de 1990, no Brasil, foi marcada pelo alinhamento com o Consenso de Washington, as diretrizes neoliberais, a globalização e a reestruturação produtiva do sistema capitalista, com destaque para a educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, Paulani (2006, p. 97) explicita que:

[...] o neoliberalismo pode ser atribuído, originalmente, às ideias e aos estudos do economista e pensador austríaco Friedrich Hayek, tendo como princípios básicos o Estado mínimo; as privatizações das empresas estatais; e a abertura e desregulamentação da economia.

Dessa forma, ainda pode-se afirmar que o neoliberalismo foi:

[...] mascarado por muita retórica sobre a liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista (HARVEY, 2011, p. 16).

Já a globalização, segundo Ianni (2002, p. 39), é “um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial”.

A educação, como meio e fim desse entrelaçar de transformações produtivas, torna-se elemento importante para as propostas dos organismos internacionais, que pautam as reformas educacionais.

Com isso, percebe-se que a educação profissional tem sido, na maioria das vezes, instrumento de produção de força de trabalho para a sociedade capitalista.

Nesse sentido, Mészáros (2008) comenta que além de a educação fornecer o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, ela também aliena o indivíduo, transmitindo um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

2.2 Politecnicia

A partir da LDBEN/1996, surgiram distintas ações procurando organizar e articular mais recursos para a educação profissional e tecnológica no Brasil, envolvendo a busca de um marco nacional de competências profissionais, segundo as indicações da Organização Internacional do Trabalho (OIT); a concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a implantação do ensino técnico integrado, como arquétipo preferencial da Educação Profissional Tecnológica (EPT); e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que era uma das fundamentais políticas públicas da Presidenta Dilma Rousseff (2011 – 2016).

Nesse cenário, principalmente a partir do Decreto nº 5.154/2004, o Ministério da Educação começou a incentivar o desenvolvimento de projetos de educação profissional e tecnológica articulados com o ensino médio, conforme as compreensões marxistas de ampla penetração nas instituições públicas de

educação brasileiras. Guiando-se pelos trabalhos de Antonio Gramsci, esses professores criticam o conceito de que o ensino técnico necessitaria apresentar como primazia a preparação de profissionais para o mercado de trabalho, o que se tornaria alienante e aumentaria a divisão de classes na sociedade. Eles recomendam, ao invés disso, uma educação integral, que cause uma ruptura com a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, dando aos estudantes consolidados conhecimentos científicos e culturais, que os tornem cidadãos críticos e ativos. Nesse sentido, Saviani (1989, p. 17) afirma que:

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos.

A partir desse pensamento, surgiu a ideia de “politecnia”, definida como

a:

[...] especialização com o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007, p. 161).

A afirmação de Saviani (2007) possui aderência com a teoria de Morin (2005), quando este último defende a importância do pensamento complexo para enfrentar as incertezas. O trabalho de Morin (2005) tem implicações profundas na educação, porque afirma a provisoriabilidade do conhecimento científico, questiona a organização curricular rígida e fragmentada, baseada em disciplinas e demonstra a necessidade de flexibilizar o espaço e o tempo escolares e substituir os recursos didáticos tradicionais por uma prática que conduza a transformações reais. Morin (2005) também revela que, por meio da interdisciplinaridade, é possível articular os domínios disciplinares num sistema teórico comum, numa metavisão da concepção do conhecimento, eliminando o hiato entre a atividade profissional e a formação escolar, num diálogo mais aberto entre o mundo do trabalho e os espaços de formação.

Essa própria compreensão é aplicada na fixação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), dos “eixos” utilizados para a categorização das ocupações profissionais existentes no país.

A concepção é que cada eixo possuiria o próprio “núcleo politécnico”, que envolveria “os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social” e que admitiriam que o estudante iniciasse sua formação em um curso técnico e conseguisse avançar até o curso superior (BRASIL, 2012, p. 13). Sintetizando:

O grande propósito da educação seria proporcionar ao filho das classes trabalhadoras a consciência, portanto a motivação (além de instrumentos intelectuais), que lhe permita o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária (SINGER, 1996, p. 5).

A educação profissional e tecnológica, dessa forma:

[...] deveria propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas, sim, politécnicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 35).

A “politecnicia” vem sendo usada para explicar uma sucessão de políticas desenvolvidas pelo Governo Federal na educação profissional e tecnológica nos governos petistas, uma vez que:

[...] trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias do geral e do específico, político e técnico ou formação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 74).

Diante disso, é conveniente compreender as ideias que Gramsci indicava e o espaço que seus conceitos tomam nos debates contemporâneos sobre educação.

Dessa forma, sintetizando, arrisca-se afirmar que a contribuição fundamental de Gramsci ao marxismo foi o conceito de “hegemonia”, no qual as classes dominantes sustentavam o poder pelo controle não apenas dos meios de produção e da máquina do Estado, mas, principalmente das instituições culturais, das universidades e dos sistemas educacionais, que permitiam que todos admitissem a dominação como algo normal. A luta de classes, conseqüentemente, não deveria ocorrer apenas no campo da política, mas também nos campos intelectual e cultural. A divisão entre a educação proporcionada à burguesia,

fundamentada no estudo dos clássicos e das ciências, e a proporcionada ao proletariado, direcionada para as competências profissionais e para a garantia dos valores hegemônicos, reforçaria a dominação. Gramsci postulava uma escola em que os trabalhadores possuíssem também acesso à cultura clássica e científica, compreendendo que, dessa forma, trariam requisitos de questionar a hegemonia intelectual e cultural (MAYO, 2015).

Um estudo das convergências de desenvolvimento do ensino secundário na Europa, proferida no Relatório Wolf, demonstra uma articulação dos sistemas escolares, explicitada na decisão dos governos em adiar a época na qual os estudantes optam ou são direcionados para a educação profissional. E na valorização da escola mais tradicional, com destaque para o aprendizado coordenado e metódico do conhecimento (WOLF, 2011).

A diferença dessas tendências atuais da “politecnicidade” é que a educação ampliada não é interpretada como assimétrica à economia de mercado, mas, contrariamente, como uma forma de permitir que os estudantes se organizem para a vida profissional em sociedade; que a EPT não é secundária, mas um trajeto alternativo; e a consideração explícita de que nem todos os estudantes atingem as mesmas condições de enfrentar as exigências de um sólido programa acadêmico. A oferta de distintas modalidades e níveis de formação profissional é uma maneira de conferir entrada qualificada ao mercado de trabalho.

Ainda considerando as implicações da educação profissional em referência as desigualdades sociais, Shavit e Müller (2006) apontam que enquanto os estudantes de classe alta prosseguem em direções que conduzem às profissões de alto prestígio por meio do ensino superior, os estudantes de classes mais baixas tendem a encontrar caminhos que diminuem suas possibilidades de ingressar numa universidade e concorrer as melhores posições no mercado de trabalho:

Por isso, alguns desses críticos chegam a propor a total abolição da educação profissional no nível médio, argumentando que as competências profissionais podem ser facilmente adquiridas mais tarde no mercado de trabalho. Essa perspectiva, no entanto, ignora o papel positivo que a educação profissional pode desempenhar na definição das chances de vida de seus graduados. Ao concentrar-se no processo pelo qual as pessoas têm acesso às ocupações mais prestigiosas e no papel reconhecidamente negativo da educação profissional em relação a isso, esses críticos não conseguem perceber que o ensino profissional pode reduzir as probabilidades de desemprego ou emprego em atividades mais indesejáveis (SHAVIT; MÜLLER, 2006, p. 437).

Na realidade, os ideais de Gramsci e o modelo de politecnia estão sendo instrumentalizados no Brasil para dar preferência à modalidade integrada e de período integral, que é defendida e adotada nos IFs, ignorando que o país não teria condições de generalizar no curto prazo esse modelo. Segundo o Censo Escolar de 2015, 23% das matrículas em educação técnica eram de regime integral, 91% dessas ofertadas nas redes públicas (BRASIL, 2017).

Dessa forma, propõe-se um modelo de educação pública com formação suficiente e qualificada para o exercício crítico da cidadania e a inserção qualificada no mercado de trabalho.

2.3 Reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil a partir da década de 1990

Diante das diversas reformas da educação que ocorreram no Brasil a partir da década de 1930, o Estado brasileiro construiu toda a articulação legal que direciona às políticas públicas para a educação dos trabalhadores com o objetivo de perpetuar os privilégios da elite. Essas reformas educacionais buscaram acomodar a organização da educação objetivando atender os interesses da burguesia e equalizando as classes sociais, propiciando direção própria às elites e, contrária ao proletariado, garantindo, assim, ajustamento da força de trabalho. Entre as décadas de 1930 até 1960, o projeto era garantir a industrialização do país. A partir da década de 1960 até meados da década de 1980, a proposta mirava uma nação desenvolvida, segundo os padrões capitalistas da época. Desde os anos 1980, essas reformas replicavam o discurso hegemônico dos mercados competitivos (KUENZER, 2010).

Entre todos esses atos, segundo Cury (2002), a educação profissional ainda não é tratada, de maneira específica na Constituição Federal, mas, em seu artigo 205, está explicitado que a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Durante a década de 1990, como já descrito, ocorreram transformações na forma de organização do trabalho e da educação, tendo em vista

a influência da produção flexível, da automação, do livre-mercado, da competitividade, da empregabilidade e da intensificação e mundialização capitalista.

A educação também foi impactada, conforme evidencia Ramos (2005, p. 112):

Sob determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados.

Continuando com essa onda de mudanças significantes nesse panorama, a década de 1990 trouxe com amplas normatizações e naquela época ressaltamos a Lei nº 8.948/1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, convertendo, gradualmente, as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Diante da conjuntura global, influenciado pelo neoliberalismo, o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1995 a 2002, aperfeiçoou estratégias para ligar a educação profissional e tecnológica aos preceitos do neoliberalismo para garantir as demandas exigidas pela globalização em determinados setores produtivos da economia brasileira, com a inserção do capital internacional. A educação profissional e tecnológica, como veremos adiante, adota prescrição neoliberal, dando ênfase à educação como serviço, direcionada para o mercado, não se tratando mais de direito social.

Em 1995, inspirada por essa corrente econômica, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, anunciou seu posicionamento em relação às políticas voltadas para as escolas técnicas da Rede Federal, no Planejamento Político-estratégico 1995/1998:

[...] a construção de um novo modelo de educação média que desvincule o ensino acadêmico do técnico-profissionalizante; e a introdução neste modelo de uma vertente modulada no ensino técnico-profissionalizante que articule qualificação profissional de curta duração e formação técnica, principalmente para o setor terciário da economia (BRASIL, 1997).

Mesmo com esse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), Lei nº 9.394/1996, em seus artigos 36 e 40, reduziu a dualidade entre ensino profissional e propedêutico, apesar de dispor sobre eles

separadamente. Evidencia-se que essa legislação privilegiou a articulação e não a integração da Educação Profissional ao ensino médio. Porém, como nos lembra Moura (2007, p. 16), a LDBEN/1996 tem caráter “minimalista e ambíguo” e “sua redação não é inocente e desinteressada”:

O conteúdo do PL 1603 que, dentre outros aspectos, separava obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional encontrou ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e gerou uma mobilização contrária da comunidade acadêmica, principalmente, dos grupos de investigação do campo da educação e trabalho e das correspondentes entidades sindicais. Em função dessa resistência e da iminência da aprovação da própria LDBEN/1996 no Congresso Nacional, o governo FHC, estrategicamente, diminui a pressão com relação ao trâmite do PL 1603, uma vez que a redação dos artigos 36 – ensino médio – e 39 a 42 – educação profissional – possibilitavam a regulamentação na linha desejada pelo governo por meio de Decreto do Presidente da República. Foi isso o que realmente veio a ocorrer em abril de 1997, poucos meses após a promulgação da LDBEN/1996 ocorrida em dezembro de 1996. Dessa forma, o conteúdo do PL 1603 foi praticamente todo contemplado no Decreto 2.208/1997. Assim sendo, o governo federal de então fez prevalecer o seu intuito de separar o ensino médio da educação profissional sem ter que enfrentar o desgaste de tramitar um Projeto de Lei ao qual havia ampla resistência, caracterizando seu caráter antidemocrático nesse episódio.

Dessa forma, a LDBEN/1996 aventou a possibilidade de encurtar a dualidade entre o ensino profissional e o ensino propedêutico, possibilitando um ensino médio com bases na educação politécnica para todos e a formação técnico-profissional como modalidade específica para aqueles que procurassem uma formação profissional. Cury (2002, p. 21) evidencia que a LDBEN/1996 “não impede a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico, mas, ao utilizar o termo ‘articulação’, gerou uma ambiguidade redacional que necessitava de normatização”. Porém,

[...] não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação com o ensino profissional, já que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: a formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa do desenvolvimento das forças produtivas. Para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior; o Ensino Médio, portanto deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso (KUENZER, 2007, p. 26).

Na proposta da Lei de Diretrizes e Bases, apresentada pelo deputado federal Otávio Elísio, sob orientação do professor Demerval Saviani e, posteriormente, modificada e relatada pelo deputado federal Jorge Hage, na

Câmara, e pelo senador Darcy Ribeiro, no Senado, o papel do segundo grau estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo.

Ao se referir à Educação Profissional no âmbito da LDBEN/1996, Saviani (2008, p. 23) enfatiza que pretendia:

[...] contribuir com o debate no sentido de trazer maior clareza sobre o lugar e o papel do Ensino Médio Politécnico no conjunto do sistema escolar. Não tinha a veleidade e a ingenuidade de esperar que tal proposta viesse a ser vitoriosa e incorporada à legislação.

Por outro lado, direcionando-se pela lógica do mercado e das diretrizes neoliberais, o governo FHC operacionalizou as normas da educação técnica de nível médio pela Resolução nº 126/1996 e pelo Decreto nº 2.208/1997, que, em linhas gerais, determinou a separação entre a educação geral e a educação profissional, sendo esta última direcionada para atender o mercado e os setores produtivos; a formação técnica para atender as classes sociais mais altas em decorrência do maior período de sua escolarização; a extinção da equivalência entre ensino profissional e ensino médio, impedindo o acesso imediato ao ensino superior e implantação de uma nova estrutura do ensino profissional.

Constata-se que havia uma concepção de Educação Profissional sendo implementada pelo governo FHC, “no sentido de proporcionar uma formação fragmentada, modularizada, flexível e desvinculada da possibilidade de elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores” (CAIRES, 2016, p. 111).

Segundo Oliveira F. (2003), toda essa legislação foi produzida rapidamente, menosprezando estudos e pesquisas de intelectuais brasileiros a respeito da educação profissional, em detrimento da assessoria do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Universidade de Oklahoma, que já havia assessorado o Ministério da Educação, na Ditadura Militar e, no governo FHC, prestou assistência para orientar a Reforma da Educação Profissional. Do mesmo modo, o autor evidencia essa tendência:

O Banco Mundial, nas últimas décadas, vem se constituindo como a principal agência de assessoria técnica, na área educacional, de países em desenvolvimento. Seu nível de abrangência tem aumentado, pois ele vem se envolvendo no fomento, em forma de parcerias que exigem contrapartidas, mas também participando ativamente, da elaboração de políticas públicas em educação. Devido a isso, o enfoque econômico tem se

transformado na principal metodologia para a educação brasileira, institucionalizando os valores do mercado, por meio do uso de uma lógica baseada no binômio custo-benefício (OLIVEIRA F. , 2003, p. 13).

Deve-se ressaltar que a educação passou a ser um dos interesses empresarial e governamental, percebendo-se, assim, uma intervenção massiva de instituições internacionais no campo educacional, tais como o Banco Mundial e as parcerias que estabelece com outros organismos internacionais. Nesse sentido, Libâneo (2016, p. 42) afirma que:

[...] nos últimos anos, considerando-se ao menos os documentos oficiais de políticas e diretrizes para a educação, é possível identificar orientações dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas.

Desse modo, a reforma da educação profissional segue os preceitos neoliberais de ensino profissional com itinerários formativos de inserção de trabalhadores no panorama da produção flexível do capitalismo. Diante disso, Ferretti (2016, p. 79) critica esse fenômeno: “Ao encarar a escola e suas atividades como investimento financeiro e buscar financiamentos em agências internacionais, o ensino secundário no Brasil assumiu caráter compulsoriamente profissionalizante”.

Propaga-se a dialética do paradigma dualista, centrado, de um lado, no ensino propedêutico, cujo objetivo final é o acesso ao ensino superior e, de outro lado, no ensino técnico-profissional, que forma de modo instrumental e para o mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2011). Complementando esse fenômeno, Coraggio (1998, p. 77) assevera que:

As políticas sociais do Banco Mundial visam ao investimento no desenvolvimento das pessoas, garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento, de modo a assegurar políticas de ajuste estrutural que vão liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. Ou seja, as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, em contradição com os objetivos declarados.

Ainda assim, após a institucionalização da LDBEN/1996, FHC oficializou a publicação da Portaria nº 646/1997, estabelecendo os direcionamentos para a educação profissional e tecnológica. Essa legislação buscou, entre outros objetivos, transformar as escolas técnicas federais em instituições de formação acelerada e trivial, ofertando cursos modulares pouco profundos e desvinculados da formação politécnica, aumentando a desigualdade entre o saber e o fazer,

garantindo a divisão da escola profissionalizante para o proletariado e a escola propedêutica para a burguesia. Diante disso, Caires (2016, p. 116) discorre sobre essa época ressaltando a seriedade das consequências dessa política educacional na sociedade brasileira:

Essa Reforma do Ensino Profissional foi muito criticada pelos estudiosos brasileiros por descaracterizar a Educação Tecnológica desenvolvida na Rede Federal, promover uma organização curricular baseada em módulos e focada no ensino por competências; ser orientada, especialmente para o atendimento das premissas do mercado e do setor produtivo; afastar a administração pública do custeio da Educação Profissional; e inviabilizar a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, resgatando a dualidade estrutural.

Do mesmo modo, Ortigara e Ganzeli (2013, p. 13) alertam que esse modelo educacional “promove ainda mais a desarticulação do ensino médio com o profissional, aligeirando a formação de profissionais para atender a demanda do mercado”. Outros autores criticam esse modelo, conforme segue:

O governo pretende utilizar como referência inspiradora única o mercado de trabalho e, assim, a educação profissional pretendida por ele incorre em outra grave distorção: reflete uma concepção instrumental, restrita e empresarial para a educação, em estreitos direcionamentos demandados pelo capital. Sabemos que o mercado tem um caráter injusto e excludente, não devendo, portanto, constituir-se em referencial primordial para qualquer processo educacional (ARANHA; CUNHA; MILITÃO, 1997, p. 9).

Além disso, o Decreto nº 2.208/1997 criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) e estabeleceu três níveis de educação profissional: básico, voltado para a qualificação e profissionalização de trabalhadores, independentemente de escolarização anterior; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, e tecnológico, correlato a cursos superiores, destinados a egressos dos ensinos médio e técnico.

A educação profissional teria organização curricular própria e desarticulada do ensino médio, sendo ofertada de modo concomitante ou sequencial ao ensino médio. O ensino médio proporcionaria disciplinas técnicas até o limite de 25% de sua carga horária total, que seriam articuladas ao ensino profissional em que o estudante se matriculasse. Esses cursos teriam suas diretrizes curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação e poderiam ser ofertados em módulos, cada um deles com certificação de qualificação profissional correspondente (BRASIL, 1997).

É fundamental ressaltar que o financiamento para essa reforma dar-se-ia por meio da criação do Proep, que triplicaria a oferta de educação profissional, expandindo a rede com a implantação de 200 centros, cuja meta era alcançar a formação de 300 mil técnicos, o que não se concretizou. Contava-se com fundos do BID, do Ministério da Educação e do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT), num total de US\$ 500 milhões (OLIVEIRA, 2003).

Segundo Frigotto (2011), no âmbito da Educação Profissional, mais diretamente ligada à qualificação e à formação intensiva de mão de obra, o governo permitiu expressiva participação do Sistema S.

Diante disso, outras ações políticas estabelecidas pelo Estado, no governo neoliberal, em relação à reforma da educação profissional, dizem respeito às Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, Parecer nº 16/1999, cujo conteúdo aponta para a concepção de flexibilidade para a elaboração de currículos mais abertos, inserindo competências e habilidades, deixando em segundo plano os itinerários formativos pautados pelas disciplinas.

Conforme o conjunto de documentos normativos, destinados a consolidar a Reforma da Educação Profissional, foi sendo publicado, ficou cada vez mais evidente que os fundamentos para uma educação politécnica, tecnológica e unitária tinham sido eliminados, tendo em vista as determinações do governo FHC, sintonizado com as premissas de concepção neoliberal.

Os movimentos sociais combateram a divisão entre educação básica e profissional por meio de duras críticas ao dualismo, como pode se notar em suas participações nas Conferências Nacionais de Educação organizadas pelo Movimento de Defesa da Educação Pública. O projeto de educação endossado pelos movimentos sociais envolvia formação integral, sob a forma de educação profissional entrelaçada ao ensino fundamental e ao ensino médio (LIMA; ADORNO, 2005), e fundamentaram, a partir de 2003, diversos programas de EJA integrada à EPT.

Naquele momento também se criticava a grande ênfase dada à educação como variante do desenvolvimento econômico, uma vez que esse depende de outras mediações, que extrapolam o campo educativo. Pode-se destacar que a priorização do conceito de competência tem um caráter reducionista, que abusa de ferramentas técnicas, visando padronizar a complexidade das relações sociais, existentes entre a formação do trabalhador e a empregabilidade,

em uma dimensão pragmática. Além disso, competência pode ser entendida como uma forma de atribuir ao trabalhador a responsabilidade exclusiva de desenvolver a capacidade de adaptar-se às condições flexíveis do mercado de trabalho para manter-se empregado (RAMOS, 2011).

A política pública para a Educação Profissional, desenhada nos anos 1990, no contexto neoliberal privilegiado por FHC:

[...] abrangeu ações voltadas para a qualificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de empregabilidade e competências um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 38).

No princípio deste século, foi sancionado o Plano Nacional de Educação 2001-2010, Lei nº 10.172/2001, que apresentou um diagnóstico da educação brasileira, divulgando as diretrizes, os objetivos e as metas para todos os níveis e modalidades de ensino. Para a Educação Profissional, avulta-se a imprecisão das informações disponíveis, devido à heterogeneidade e à diversidade dos programas implementados. As principais metas para a EPT se referiam à necessidade de:

[...] mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de educação profissional para triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se adaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho (BRASIL, 2001, p. 13).

Faz-se necessário lembrar que a Lei nº 9.649/1998, inviabilizou a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica com recursos da União. Nesse sentido, Caires (2016, p. 132) resume essa situação:

[...] retomando os desafios que foram colocados para a educação brasileira do século XXI, relacionados à capacitação do técnico de nível médio, é possível perceber que as políticas educacionais da década de 1990 tanto aprofundaram o histórico quadro dual da educação nacional quanto imputaram, aos jovens e aos trabalhadores, a responsabilidade de superar as desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais, através do desenvolvimento de competências adequadas ao acesso e à permanência no sistema flexível de produção.

Dessa forma, toda essa legislação e outro expediente jurídico-administrativo poderiam nos levar a crer em larga e profunda mudança na educação brasileira, na direção da construção e fortalecimento da cidadania e do aumento das

possibilidades de emprego por meio dos discursos dos reformadores ou de seus arautos com grandes espaços e tempos na mídia, vangloriando-se do novo cidadão brasileiro, cujo perfil teria como pilar o modelo de competência e da empregabilidade. Muito convincente, não fosse os acentuados traços da conjuntura brasileira na segunda metade da década de 1990:

- ✓ a disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial;
- ✓ a desnacionalização da economia brasileira;
- ✓ a desindustrialização;
- ✓ a transformação da estrutura do mercado de trabalho;
- ✓ a terceirização e a precarização do trabalho;
- ✓ a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado;
- ✓ a flexibilização das relações trabalhistas;
- ✓ o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos e partidos políticos;
- ✓ o trânsito de sociedade do trabalho com direitos sociais, para a sociedade do trabalho, sem os direitos sociais conquistados.

Não podemos nos esquecer de que Kuenzer (1997) assevera que o ensino profissional traçado na pauta das políticas do Estado neoliberal constitui-se com o foco na racionalidade financeira do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional; com o término do princípio da equivalência entre educação geral e profissional e com o destaque para a educação profissional, como substituta da educação geral, deixando de ser integrada, sólida e com elevação de escolaridade.

Dessa forma, a lógica financeira do BM põe questões que se relacionam com o princípio de um ensino público caracterizado pela universalização, pela igualdade e pela gratuidade da educação, que se deveria constituir em todos os níveis, nessa sociedade global pelo princípio da equidade. Porém, há um direcionamento para um tratamento diferenciado, privilegiando o individual e o mercado, ou seja, em uma primeira instância, comparece o pressuposto de garantir igual oportunidade a todos, porém responsabiliza-se o indivíduo pelo seu sucesso.

Do mesmo modo, Oliveira F. (2003, p. 59) contribui para essa reflexão ao afirmar que: “o Estado, nessa perspectiva, só se compromete com o

financiamento do ensino fundamental, procurando conter o acesso aos níveis superiores, notoriamente, dos alunos oriundos das camadas menos favorecidas”.

Sendo assim, persiste a lógica da existência de treinamento de mão de obra com restrito nível de formação, atendendo à racionalidade e às necessidades do mercado de trabalho, que é variável, pois há dificuldade de se concretizar de forma permanente a oferta de trabalho, formando um exército industrial de reserva no contexto de desemprego massivo ou ainda a produção de mais valia absoluta na periferia do capitalismo, conforme apontam os estudos de Rummert, Agebaile e Ventura (2013).

2.4 Educação profissional e tecnológica do Brasil no século XXI

Em 2003, quando se iniciava um novo Governo Federal e mesmo antes, na passagem da Presidência da República, houve o recrudescimento do debate sobre o Decreto nº 2.208/1997, sobretudo no que se propõe à separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional.

Dessa discussão brotou uma expressiva mobilização de educadores conectados ao campo da educação profissional, especialmente na esfera dos pesquisadores e dos sindicatos. Assim, entre os anos de 2003 e 2004, manifestou-se volumosa ebulição nas discussões alusivas à integração entre ensino médio e educação profissional.

De tal modo, retomou-se a polêmica sobre a politecnicidade, entendendo-a

[...] como uma educação unitária e universal proposta à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e norteada para o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 2003, p. 140).

Todavia, essa retomada ofereceu margem a considerações essenciais quanto à possibilidade prática de realização da politecnicidade na educação brasileira. Essas análises e reflexões possibilitaram deduzir que as peculiaridades da sociedade brasileira inibem a implementação da educação politécnica em seu sentido pleno, visto que, entre outras perspectivas, a profunda desigualdade socioeconômica sujeita parte considerável dos filhos da classe trabalhadora a procurar a inclusão no mercado de trabalho buscando complementar o rendimento

familiar, ou até mesmo a autossustentância, muito antes dos 18 anos de idade, conforme explica Pacheco (2012, p. 27):

A tentativa de implementar a politecnicidade de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem se dar ao luxo de esperar até os 20 anos ou mais para começar a trabalhar.

Seguindo o raciocínio do mesmo autor, ele aborda as expectativas da educação profissional afirmando que:

[...] conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões (PACHECO, 2012, p. 28).

Essa perspectiva observa os fundamentos em que se pode expandir uma educação politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional exigida pela situação socioeconômica do Brasil.

Esse recurso é provisório, já que é essencial que se prossiga num sentido em que deixe de ser ostentação o evento de jovens das classes populares optarem por uma profissão depois de completar a maioridade. Concomitantemente, é viável, pois “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 43).

Diante dessa convergência mínima, arquitetaram-se os alicerces que originaram o Decreto nº 5.154/2004 e, em seguida, possibilitaram a incorporação de seu teor à LDBEN/1996 pela Lei nº 11.741/2008. Essas legislações proporcionaram, novamente, a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional, além de conservar as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes.

Desse modo, distintos esforços de reformulação e da elaboração de políticas públicas no âmbito do trabalho e da juventude, a partir de 2003, passaram a ser norteados por preceitos e premissas opostos as propostas do governo anterior, assentadas na formação para o mercado de trabalho.

Apesar de no início do governo Lula o Decreto nº 2.208/1997 ter sido substituído pelo Decreto nº 5.154/2004 “por si só não mudou o desmonte produzido na década de 1990” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 53). O governo Lula não propôs uma ruptura, apesar disso, o contexto desse período se diferenciou

em diversos aspectos: agenda de desenvolvimento; política externa; privatizações; aumento real do salário mínimo; e ampliação de políticas e programas direcionados às classes populares (FRIGOTTO, 2011). É fundamental ressaltar que, o símbolo do caráter impositivo conferido pelo governo FHC à educação profissional, o Decreto nº 2.208/1997, foi revogado pelo governo Lula.

É essencial recordar que o contexto que se apresenta na aprovação do Decreto nº 5.154/2004, contribuiu para manter a estabilidade econômica do país. O texto desse decreto incorpora na sua constituição a possibilidade do retorno da oferta da educação técnica integrada ao ensino médio, direcionada para as pessoas que apresentassem a conclusão do ensino fundamental. Tornou-se possível articular os cursos de formação profissional com a educação de jovens e adultos, preferencialmente atendendo, ao mesmo tempo, a qualificação profissional e a elevação escolar desses sujeitos.

De maneira contraditória, na mesma legislação, ocorre a manutenção das concepções que se encontravam na legislação anterior. Permaneceram as orientações e diretrizes para a formação profissional na perspectiva fragmentada, sustentada no individualismo e nas competências e habilidades intencionadas; numa formação flexível voltada para o mercado de trabalho, em contraposição à concepção de uma educação profissional integrada, que incorpora o trabalho como princípio educativo.

Ressalta-se que essa retomada da oferta da Educação Profissional integrada ao ensino médio se constituiu como um avanço para a educação brasileira, na perspectiva de ensaiar uma possibilidade de travessia em direção ao ensino politécnico e à superação da dualidade educacional, mas, por outro lado, em uma conjuntura mais ampla, as formas de articulação; integrada, concomitante e subsequente; evidenciaram o caráter conciliador das políticas do governo Lula, na tentativa de harmonizar os interesses de diferentes classes sociais e grupos políticos-ideológicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a). Os autores nos lembram que:

Essas são as disputas de concepções de educação profissional no cenário brasileiro. Na concepção da lógica prevalece à submissão ao mercado, há uma dificuldade de tratar o trabalho como formativo, como criador da cultura e do desenvolvimento dos homens, com a finalidade de superar a exploração e os processos ideológicos que se impõem à atividade do trabalho e às modificações das instituições públicas educacionais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 45).

Por conseguinte, a opção do governo Lula foi transformar os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica em universidades, convertendo-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892/2008. Antes, a Lei nº 11.741/2008 tinha modificado vários dispositivos da LDBEN/1996 relativos à EPT e incorporado um novo capítulo sobre a EPT, trazendo as principais normas apresentadas no Decreto nº 5.154/2004. No seguimento, por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Essas legislações reafirmaram as formas de oferta (articulada – integrada e concomitante – e subsequente), estabeleceram a norma de organização por eixos tecnológicos e de itinerários formativos flexíveis e conferiu natureza normativa ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, do Ministério da Educação, como orientador dos cursos e das suas respectivas cargas horárias mínimas.

Diante disso, podemos assumir que:

[...] se por um lado, o Ensino Médio Integrado representou a possibilidade de melhores condições para potencializar a constituição de uma Educação Tecnológica alicerçada na formação humana integral, cidadã e crítica na superação da histórica dualidade estrutural, vivenciada pela educação brasileira. Por outro lado, as formas concomitante e subsequente, muitas vezes, desenvolvidas em módulos fragmentados, acabaram por manter uma relação mais próxima com uma capacitação focada, apenas, no mercado de trabalho, afastando-se de uma educação mais humana e reflexiva” (CAIRES, 2016, p. 142).

As experiências acumuladas demonstram que a eleição do ex-presidente Lula resultou numa vitória dos movimentos políticos e sociais que se articularam durante a contestação à ditadura militar. Todavia, Sader (2009, p. 13) assevera que, “as ambiguidades do governo são inúmeras e o próprio Lula afirma que nunca os ricos ganharam tanto nem os pobres melhoraram tanto de vida”. A primeira razão é que o governo Lula não rompeu com a hegemonia do capital financeiro em seus aspectos especulativos, dando continuidade a esse processo. A segunda é que esse governo fez aliança com o grande capital exportador, em particular com o agronegócio. A terceira é que ele não se manifestou frente aos Estados Unidos como indutor do imperialismo mundial (SADER, 2009).

Conhecedor dessas contradições, o governo Lula investiu na educação profissional e tecnológica, ampliando o número dessas escolas no interior do país. Nesse sentido, a Lei nº 11.195/2005 permitiu que o Governo Federal pudesse voltar

a investir na expansão da rede federal de ensino profissional, estabelecendo uma maior responsabilização do Estado com a oferta dessa modalidade de educação. Foi essa legislação que viabilizou a implementação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Para tornar exequível esse plano, foi previsto o aporte de aproximadamente R\$ 850 milhões para a instalação de infraestrutura necessária ao funcionamento das novas unidades e um total de R\$ 500 milhões, por ano, para a manutenção e implantação do quadro de pessoal dessas instituições (BRASIL, 2007).

Em 2007, o Decreto nº 6.095 explicitou o modelo que estava sendo privilegiado, naquele momento, para a Rede Federal de Educação Tecnológica, ao estabelecer as diretrizes para o processo de integração das instituições federais, para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, reordenando as instituições federais de Educação Tecnológica. Por ordem dessa lei, os Institutos Federais têm como objetivos:

[...] ministrar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente, na forma integrada para os concluintes do Ensino Fundamental e para o Público da Educação de Jovens e Adultos; ministrar Cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica; realizar pesquisas aplicadas; desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e as finalidades da Educação Profissional e Tecnológica; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão, na expectativa do desenvolvimento socioeconômico local e regional; ministrar Cursos Superiores de Tecnologia, de Licenciatura, bem como Programas Especiais de Formação Pedagógica e de Bacharelados; e ofertar Cursos de Pós-graduação lato e stricto sensu (BRASIL, 2008a).

Para atender esses objetivos, os Institutos Federais devem, de acordo com a mesma Lei, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, em cada exercício, garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender a Educação Profissional, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender a Formação Pedagógica (BRASIL, 2008a). Esse trecho da lei limitou a autonomia dos Institutos Federais, aderindo-os a configuração proposta.

A Rede Federal, a partir desse conjunto de ações governamentais, vem experimentando a maior expansão de sua história, totalizando 644 instituições de

educação profissional e tecnológica, que conforme nos lembra Grabowski e Ribeiro (2007, p. 77):

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, referência de qualidade, precisa priorizar a educação básica e técnica, repensando sua tendência rumo ao Ensino Superior. Manter a atual oferta de vagas e, gradativamente, ampliar a participação da União são medidas não somente necessárias, mas também estratégicas na construção de uma referência educacional.

Qualquer avaliação do desenvolvimento dos Institutos Federais, necessita de maior aprofundamento, ponderando que o processo de expansão dessas instituições ainda se encontra em fluxo. Esse processo de expansão simboliza a presença efetiva do Estado brasileiro na implementação de instituições educacionais, reconhecidas publicamente como de qualidade, em regiões que possuem pequena participação na economia do país e baixo desenvolvimento humano; porém, a forma atabalhoada como as políticas educacionais vêm se posicionando tem demonstrado complexidades para o desenvolvimento dos IFs.

Considerando as ações e políticas públicas que foram implementadas no governo Lula (2003-2010), é necessário salientar que, indubitavelmente, avançou-se na diminuição da pobreza, do desemprego e da exclusão social, promovendo políticas educacionais de inclusão escolar e, no que tange à Educação Profissional, priorizou a valorização e a ampliação da sua oferta pública e gratuita. Entretanto, parte das ações e programas desenvolvidos para a formação técnica permaneceu desvinculada de uma formação humana, científica e cultural, e o ensino médio não caminhou no sentido da politecnicidade e da possibilidade de assegurá-lo a todos os cidadãos.

Comparando os dados do Censo Demográfico de 2010, com o Censo da Educação Básica, do mesmo ano, pode-se aferir que apenas 49% (quarenta e nove por cento) dos jovens de 15 a 19 anos estão matriculados no ensino médio.

Diante disso, para fazer um balanço da educação brasileira, no contexto da primeira década do século XXI, Caires (2016, p. 98) afirma que, “apesar dos avanços nos planos social e educacional, o sistema socioeconômico, político e cultural, responsável pelas estruturas que produzem e reproduzem as desigualdades, não foi alterado”.

Sem desconsiderar a necessidade e a urgência de se realizar, no Brasil, mudanças estruturais, é imprescindível reiterar que o governo Lula, ao se confrontar com o cenário sociopolítico e econômico do início deste século, fomentou

modificações importantes e expressivas, no campo da legislação educacional brasileira. Foram estabelecidas políticas públicas, que promoveram salientes transformações no campo da Educação Profissional. Foi a prática dessas políticas que levaram ao retorno do Ensino Integrado e a expansão da oferta pública e gratuita dessa modalidade de educação.

A partir de 2011, a ex-presidenta Dilma Rousseff deu continuidade e avançou, no campo da Educação Profissional, gerando novas políticas e novos programas. A Lei nº 12.513/2011 estabeleceu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com a “finalidade de ampliar a oferta da educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011).

A respeito desse tema, Silva e Silva (2012, p. 39), lembra que:

Não é escassa a polêmica em torno do assunto e é grande e justificável o receio de que o PRONATEC virá a gerar um ambiente favorável à oferta de cursos rápidos, frágeis do ponto de vista formativo, e desarticulados da formação geral, humanística e científica do Ensino Médio. Cursos incapazes de atender mesmo às próprias e tão preconizadas demandas do mercado.

O Pronatec foi muito criticado por transferir recursos públicos para instituições privadas e pela oferta de cursos descomprometidos com uma formação de qualidade, mas Contarine e Oliveira (2014, p. 124) revelam que:

Considerando a realidade social e educacional brasileira, resultante de um histórico processo de dualismo educacional, a oferta de um Curso Técnico de qualidade pode significar a capacitação de muitos jovens carentes para o mercado de trabalho. Assim, na área da Educação Profissional, embora o desejável seja uma maior extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sabe-se que ela acarretaria a aplicação de vultuosos recursos financeiros. Desse modo, tendo-se em vista, por um lado, a necessidade de se formar técnicos de nível médio e, por outro, a premência de se capacitar jovens para a inserção no mundo do trabalho, as pertinentes críticas feitas ao Pronatec, por muitos pesquisadores, conforme foi explicitado, talvez possam ser minimizadas.

Nunca é demais insistir que duas visões de projetos educacionais se encontram em disputa, como defende Ciavatta (2007, p. 38): “uma educação para a lógica do mercado sustentada pelos preceitos neoliberais; outra para a formação geral, ampla, humana”. Não obstante, um lado sustenta um modelo de educação aligeirado, com carga horária menor, com custo minimizado, de baixa complexidade, cujo objetivo é treinar as futuras gerações de operários; e outro lado que marcha no sentido de um modelo educacional que integre a formação geral e profissional, a

teoria e a prática, almejando uma formação mais crítica e focada na cidadania. Desse modo, Oliveira, Santos (2012, p. 85) assevera que:

A preparação para o mercado de trabalho apresenta-se socialmente como o único mecanismo capaz de inserir um contingente populacional marginal ao mercado moderno e viabilizar a continuidade do processo de circulação de mercadorias.

Diante desse modelo de educação produtivista, “que concebe a educação como preparação para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho” (SINGER, 1996, p. 6), confere-se à EPT o objetivo de retomar o desenvolvimento da economia brasileira. Desenvolve-se um modelo de ensino profissional que se encontra subalterno ao capitalismo, conseqüentemente, ausente de uma conjectura social e política presente nas reivindicações dos trabalhadores na tentativa da conquista de sua emancipação da hegemonia social, política e econômica. Em contrapartida a isso, Grabowski e Ribeiro (2007, p. 277) colocam que:

Predominou, ao longo da história, uma finalidade instrumental, operacional, qual seja que o trabalhador fosse capaz de executar as funções reservadas para ele de forma mecânica e tecnicista. Essa função delegada ao então denominado ensino profissionalizante é resultado de uma sociedade estruturada de forma dual: proprietários dos meios de produção, detentores do capital e, trabalhadores, donos de sua força de trabalho a ser transformada em mercadoria de venda e produção.

Dessa maneira, é fundamental ressaltar que esse modelo de educação originada pela divisão social do trabalho na sociedade capitalista designa quem irá dirigir a sociedade no futuro e quem irá operacionalizar o desenvolvimento dessa sociedade. Nesse modelo, cabe um ensino aprofundado e horizontalizado para a elite, e para o trabalhador, um ensino para “instruir e desenvolver habilidades para integrar o mercado de trabalho” (SINGER, 1996, p. 6). Na essência dessa lógica capitalista, em sua contradição, é preciso instituir uma EPT articulada com a EJA, tendo por objetivo proporcionar a educação que lhes é negada.

Naquele momento, ao modificar a LDBEN/1996, a Lei nº 11.741/2008 confirmou a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio é uma das possibilidades de evolução do ensino médio, e não uma modalidade educacional. A educação profissional e tecnológica será formada para o “cumprimento dos objetivos da educação nacional, quais sejam: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2008b).

A atual legislação apresenta a concepção de que a educação profissional e tecnológica se instrumenta com base no modelo dos eixos tecnológicos, possibilitando a constituição de distintos itinerários formativos. A possibilidade, e não a exclusividade, admite que os sistemas de ensino assumam outras formas de organização. Contudo, a presente regulação da educação profissional e tecnológica, pelos Catálogos Nacionais dos Cursos Técnicos e dos Cursos Superiores de Tecnologia, segue essa lógica de classificação, o que limita a autonomia dos sistemas.

Conforme Parecer CNE/CES nº 277/2006, os eixos:

[...] consideram para a organização dos cursos as matrizes de tecnologias simbólicas, físicas e organizacionais associadas ao desenvolvimento de determinado produto, bem, processo ou serviço. O que implica o resgate do histórico e da lógica do desenvolvimento dos conhecimentos científico-tecnológicos imbricados nesses conjuntos de tecnologias. Esse mapeamento possibilita a identificação de diferentes formações profissionais que se encontram associadas dentro de um eixo tecnológico ou mesmo entre eixos, permitindo a estruturação de itinerários formativos. Os itinerários devem ser organizados de forma intencional e sistemática, estruturando ofertas educacionais que possibilitem ao estudante uma trajetória de formação coesa e contínua (BRASIL, 2006, p. 12).

Estabelecendo os tipos de cursos possíveis na EPT:

- ✓ Formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- ✓ Educação profissional técnica de nível médio;
- ✓ Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Entretanto, apesar dos avanços, constata-se que decorridos quase 30 anos da Constituinte, muitas mudanças ainda se fazem necessárias para prosseguir na direção de um projeto educacional, orientado para o século XXI, capaz de atender aos dispositivos da Constituição, no sentido de ofertar a todos os brasileiros uma formação cidadã e voltada tanto para a inserção societária quanto para a inserção no mundo do trabalho, garantindo condições salariais e laborais condizentes com a dignidade humana. Dessa forma, Caires (2016, p. 186), afirma que:

Atualmente, a Educação Profissional vem, ao que tudo indica, procurando promover, cada vez mais, um ensino de qualidade, tendo em vista o resgate da oferta do ensino integrado, que viabiliza a concretização de uma educação focada no caráter humanista, científico e tecnológico, direcionada para a formação cidadã, ética, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento sustentável do país.

Pensando mais a longo prazo, organizar um modelo de educação para o trabalhador é integrar as práticas sociais, historicamente construídas, aos sistemas de ensino. É necessário buscar um modelo de ensino que ofereça aos trabalhadores uma educação ampla e completa, para que eles possam ter condições de superar a sociedade que o oprime, possibilitando condições de trabalho sem alienação, desafio que deve ser enfrentado, conquistado e construído de forma coletiva.

Especificamente no âmbito da educação profissional e tecnológica, compete realçar a proeminência da concretização de estudos e práticas educativas que fomentem a oferta e a consolidação do ensino integrado, em uma perspectiva politécnica, e a organização de um itinerário formativo, que beneficie a superação da histórica dualidade estrutural, a qual tem caracterizado a educação brasileira, desprezando as classes sociais marginalizadas, que, tradicionalmente, não vêm desfrutando de condições sociais e educacionais, efetivamente, emancipadoras.

Contudo, podemos enxergar que a educação profissional não é simplesmente instruir a laborar e aparelhar para o mercado de trabalho, mas é adequar o entendimento das dinâmicas sociais e produtivas da sociedade contemporânea, com os seus triunfos e os seus revezes, e igualmente capacitar os cidadãos para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. Como diz Gramsci (2001, p. 32), “é necessário construir a educação a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técnos*, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico”.

3 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

Neste capítulo, apresentaremos o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), revelando, de forma sintetizada, seu perfil institucional, seu projeto político, sua implantação e implementação e sua organização administrativa.

3.1 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

As dezenas de instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, em grande parte, das Escolas de Aprendizes Artífices instituídas por um decreto de 1909, no governo do presidente Nilo Peçanha.

Essas escolas, após o ensino profissional ser considerado de nível médio, em 1942, passaram a se chamar escolas industriais e técnicas, e, em 1959, converteram-se em autarquias e foram denominadas escolas técnicas federais.

Ao longo desse período, constituiu-se uma rede de escolas técnicas federais que, em 1978, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Esses Cefets formam a base do sistema nacional de educação tecnológica, instituído em 1994.

Como vimos no capítulo anterior, o governo do ex-presidente FHC, proibiu, em 1998, a constituição de novas escolas federais. Concomitantemente, um conjunto de ações legais direcionou essas instituições para a oferta predominadora de cursos superiores, dirigindo a oferta de cursos técnicos ao encargo dos estados e da iniciativa privada.

Nesse período, considerável dose do empenho pedagógico passou a ser orientado para a oferta de cursos de nível superior, que oscilaram entre cursos de engenharias, com viés mais acadêmico, e cursos de tecnologia cada vez mais fragmentados.

Após um longo embate, como também já apresentamos, em 2004, teve início o encaminhamento de novas políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos

integrados com o ensino médio, seguida, em 2005, da alteração na legislação que proibia a expansão da rede federal.

O governo do ex-presidente Lula destinou considerável reconhecimento à Educação Profissional e determinou uma maior responsabilização do Estado para com a oferta dessa modalidade. Nesse movimento, a Lei nº 11.195/2005 possibilitou que o Governo Federal pudesse retornar a investir na ampliação e na concepção de novas escolas públicas de ensino profissional. Essa legislação viabilizou a implementação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.

O escopo desse plano foi o desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Tendo em vista essa ampliação, o mencionado plano propendia atender ao aumento da demanda social pela Educação Profissional e Tecnológica, por meio de instituições públicas, gratuitas e de reconhecida qualidade na oferta dessa modalidade de educação. O atendimento se referia não apenas ao aumento do número de vagas, mas também à diversificação da oferta de cursos, em conformidade com o desenvolvimento dos processos produtivos e do surgimento de novos perfis profissionais.

Para ser executável essa ampliação, foram investidos R\$ 750 milhões na instalação de infraestrutura necessária ao funcionamento das novas unidades de ensino e um total de R\$ 500 milhões, por ano, para manutenção e implantação do quadro de pessoal dessas instituições (BRASIL, 2007).

Em 2005, a Rede Federal contava com 144 unidades. O projeto de expansão da Rede botou em destaque a obrigação de tratar a configuração da formatação dessas instituições, assim como de especificar sua função no desenvolvimento do país.

O ex-presidente Lula sancionou a Lei nº 11.892/2008, que oficializou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir do reordenamento das instituições federais de educação tecnológica que existiam no Brasil.

Os IFs têm por objetivo oferecer educação em todos os níveis e desenvolver pesquisa e inovação tecnológica, garantindo 50% de suas vagas para a educação técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados e para o público da educação de jovens e adultos, e 20% para cursos de formação inicial e integrada de trabalhadores (BRASIL, 2008a).

A criação dessa rede foi saudada como uma revolução na educação profissional e tecnológica do país, que marcaria o fim do “ciclo neoliberal definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade e o predomínio dos interesses dos organismos financeiros e do capital estrangeiro” (PACHECO, 2011, p. 5).

Segundo a Lei nº 11.892/2008,

Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008a).

Porém, essa legislação limitou a autonomia dos Institutos Federais. A autonomia das instituições de ensino é um dos conceitos mais polêmicos quando se discutem suas atividades. Confunde-se autonomia com soberania, independência. A autonomia se cumpre nos contornos de um projeto escolhido democraticamente. A ideia de autonomia implica a liberdade de agir, a probabilidade de autogestão em situações de interdependência, conforme explica Barroso (1996, p. 39):

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa). É também um conceito que exprime certo grau de relatividade; podemos ser autônomos em relação a uma coisa e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

Na legislação dos Institutos Federais, a autonomia aparece explicitamente na sua natureza jurídica de autarquia e no privilégio de instituir cursos. Entretanto, pode, do mesmo modo, ser deduzida de sua equiparação com as universidades federais. Ainda assim, indica, da mesma forma, para o exercício da autonomia, o evento da proposta orçamentária anual a ser dirigida para cada *campus*.

Dessa forma, pode-se induzir que a previsão legal de autonomia ainda não se concretiza no cotidiano institucional. Sua conquista requer a transformação nas relações e conexões entre docentes, discentes e comunidade. A travessia de uma organização burocrática para uma democrática é vagarosa, uma vez que abrange modificações de mentalidade e cultura escolar, além de mudanças na relação de poder.

Nesse sentido, Di Giorgi (2004) coopera com a reflexão sobre a autonomia escolar, realçando o protagonismo dos sujeitos na demarcação dos rumos políticos e pedagógicos da escola.

A escola precisa se preocupar com a educação de forma global, o processo de construção de identidades, e cabe a cada unidade escolar, diante da especificidade dos seus educandos, perceber e definir, com o máximo de participação destes, o que, em termos de formação de identidade dos sujeitos, o meio está provendo, o que pode prover e o que cabe à escola (DI GIORGI, 2004, p. 128).

O objetivo dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias, e essas instituições, de forma ágil e eficaz, devem responder às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2008a).

Essas novas instituições designariam um novo momento, no qual:

[...] os projetos pedagógicos têm que estar articulados, especialmente, com o conjunto de organismos governamentais e da sociedade civil organizada, estabelecendo uma relação dialética em que todos somos educadores e educandos (PACHECO, 2011, p. 8).

Um elemento interessante dos Institutos Federais seria “o restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica”, e o objetivo não seria formar profissionais para o mercado de trabalho, “mas sim um

cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isto” (PACHECO, 2011, p. 11).

Os Institutos Federais, segundo a Lei nº 11.892/2008, podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, “com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão”. Essa disposição sistêmica acende novos aspectos para o ensino técnico, por meio de uma conciliação do ensino propedêutico com a educação profissional e tecnológica.

Esses institutos, segundo sua normatização, devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências (BRASIL, 2008a).

Diante disso, Pacheco (2011, p. 169), então secretário do MEC, explica que:

[...] para cumprir seus objetivos e finalidades institucionais, a administração de cada instituto e da rede que eles formam assume um caráter sistêmico que exige o reconhecimento da autonomia de cada unidade, bem como a necessidade de trabalho permanente em prol do equilíbrio estrutural entre os campi. Isso implica um novo modelo de gestão baseado, em essência, no respeito, no diálogo e na construção de consensos possíveis tendo sempre como horizonte o bem da comunidade e não, somente, o das instituições.

Entre 2011 e 2015, na gestão da ex-presidenta Dilma Rousseff, aperfeiçoou-se a equiparação dos institutos às universidades federais pela Lei nº 12.677/2012, abrindo 19.569 cargos de professores de ensino superior para os IFs, que integraram a carreira de magistério superior do Governo Federal. A contratação efetiva desses docentes, sem dúvida, representou melhorias significativas no desenvolvimento desses novos institutos.

Estudiosos do tema, Grabowski e Ribeiro (2007, p. 77), asseveram que: “Manter a atual Rede Federal de Educação Tecnológica e, gradativamente, ampliá-la são medidas não somente necessárias, mas também estratégicas para a construção de uma referência educacional”.

A criação dos Institutos Federais permitiu ao Estado criar uma organização definitivamente inovadora, com condições de ajudar na evolução da educação profissional e tecnológica do Brasil. Contudo, o futuro dessas instituições está em aberto, dependendo de sua ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente.

3.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é uma das instituições de ensino que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituído pela Lei nº 11.892/2008, mas origina-se historicamente da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IFSP vem se constituindo como ambiente formativo na esfera da educação e do ensino profissionalizante e a sua identidade é baseada em referenciais políticos, científicos e tecnológicos presentes nos seus princípios e diretrizes de atuação. Esses documentos refletem a opção do IFSP em abranger várias demandas da sociedade brasileira, envolvendo a educação daqueles que, no contexto da vida, não participaram das etapas regulares de escolarização (BRASIL, 2013).

Ainda de acordo com o PDI, acompanhando os processos de metamorfose do ensino, do trabalho e com a perspectiva de diminuição das desigualdades sociais, o IFSP busca construir uma *práxis* educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento (BRASIL, 2013).

O IFSP foi idealizado para atuar no desenvolvimento da cultura, do empreendedorismo e cooperativismo, e do desenvolvimento regional, contribuindo, assim, com o desenvolvimento nacional, com forte atenção às novas tendências do mundo produtivo e aos arranjos locais e nacionais, desenvolvendo pesquisa em novos processos e produtos, na formação de novos educadores (BRASIL, 2008a).

A legislação atual estabelece que metade das vagas será destinada à oferta de cursos técnicos de nível médio, em especial cursos de currículo integrado. O IFSP segue ampliando a sua oferta de educação superior, com destaque para os cursos superiores de tecnologia, de engenharias e de licenciaturas, bem como na pós-graduação e pesquisa tecnológica.

Também por determinação legal, o IFSP deve atuar na formação de jovens e adultos trabalhadores na perspectiva de uma educação inclusiva, buscando resgatar o direito ao conhecimento e à formação profissional de cidadãos, principalmente daqueles historicamente marginalizados, a quem sempre foi negado o direito de participação e intervenção consciente nos grandes temas que norteiam a

vida de uma sociedade, e comprometidos com o desenvolvimento sustentável, amparado nos princípios da ética e da cidadania.

O IFSP passou a ter autonomia, nos limites de sua área de atuação, para criar e extinguir seus cursos. A gestão do IFSP está associada a um modelo democrático participativo de gestão organizacional, sendo arranjado em uma estrutura com vários *campi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e reitoria, equiparando-se com as universidades federais.

Em 2009, houve uma grande mudança estrutural da Instituição por força da Lei nº 11.892/2008, que também estabeleceu a atual estrutura organizacional dos Institutos. O IFSP passou a ter dois colegiados como órgãos superiores da administração, o Colégio de Dirigentes, formado pelos diretores dos *campi*, pró-reitores e reitor, e o Conselho Superior, formado por Docentes, Funcionários e Discentes da instituição, além dos pró-reitores e do reitor. O reitor e os diretores de *campi*, sendo a reitoria e os *campi* órgãos executivos, passaram a ser nomeados pelo Presidente da República após consulta à comunidade, cujos segmentos participavam na escolha com peso de um terço para a eleição do corpo docente, um terço para a eleição dos servidores técnico-administrativos e de um terço para a eleição do corpo discente.

Em consequência dessas iniciativas, cada *campus* tem seu próprio Conselho de *Campus*, formado por Docentes, Discentes, Funcionários, membros da comunidade e pelo Diretor do *Campus*.

Na condição de Autarquia Federal, o IFSP é vinculado diretamente à Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação e apresenta sua sustentabilidade financeira apoiada primordialmente em recursos oriundos da União, que é sua mantenedora. Os recursos orçamentários são consignados anualmente no Orçamento Geral da União por meio de Lei específica (LOA), o que permite visualizar de forma clara os limites da gestão financeira. O orçamento anual do IFSP compreende as despesas de manutenção, investimentos, pessoal ativo, inativo e pensionistas, isto é, todas as despesas relativas à Reitoria e aos *campi*.

A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas, por curso e turno nas Universidades Federais e nos Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia, a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

Atualmente, o IFSP é organizado em 37 *campi* espalhados por todo o estado e possui mais de 50 mil alunos matriculados.

A ampla maioria desses campus tem aproximadamente 70 docentes, conforme determinado pela Portaria 246/2016 do Ministério da Educação, que dispõe sobre o modelo de dimensionamento de cargos no âmbito dos IF's e define normas e parâmetros para sua implementação. Todos esses docentes são contratados por concursos públicos que privilegiam a titulação dos candidatos como forma de aprovação, sendo essa a única forma de entrada na carreira docente do IFSP.

Desde o segundo semestre de 2010, o IFSP passou a oferecer o Proeja, estabelecido pelo Decreto nº 5.478/2005 e substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, que possibilitou a introdução no processo educacional de cidadãos excluídos dantes da escolarização, na Rede Federal.

Dado o curto espaço de tempo de funcionamento do IFSP nessa atual modelagem, a partir de 2009, são poucas as avaliações sobre os resultados dessa experiência e muitas são superficiais e aligeiradas, porém o Professor José Marcelino Rezende Pinto traz uma interessante análise da atuação dos IFs:

Do ponto de vista das políticas públicas, contudo, mais proveitoso que analisar as escolas privadas de elite, é verificar os cursos da rede federal de ensino, que oferece, em geral ensino em tempo integral, possui uma proposta pedagógica que consegue aliar formação geral com formação profissional em uma perspectiva cidadã e, embora apresentem uma certa elitização, uma vez que usam, geralmente, processos seletivos de ingresso, possuem um perfil de aluno bem distinto daquele que frequenta as escolas privadas. Além disso, seus alunos sempre apresentam bom desempenho nos exames nacionais e nos vestibulares das boas universidades (PINTO, 2014, p. 13).

Ainda nesse enfoque, conclui Pinto (2014, p.14):

Na perspectiva de uma formação para a autonomia, para um pensar crítico, para a articulação entre teoria e prática e para o domínio dos fundamentos do mundo do trabalho, como estabelece a legislação, a qualidade dos professores, a razão alunos/turma, a existência de bons laboratórios e de bibliotecas, todos esses elementos de forte impacto nos custos educacionais, fazem toda a diferença. Se, para os filhos da elite, uma escola propedêutica e alienada é suficiente para atingir o ingresso na educação superior, o mesmo não acontece para os filhos das classes populares. É preciso uma escola com qualidade bem distinta do padrão oferecido pela rede privada. E o país não precisa sair do zero para inventar esta escola: o bom exemplo das escolas técnicas federais mostra o caminho a seguir quando se pensa em melhorar a qualidade do ensino.

Enfim, notamos que até o momento, diante das modificações ocorridas na Rede Federal ao longo de seus 100 (cem) anos de história, os IFs necessitaram se ajustar às novas exigências legais, sociais, políticas e econômicas e que a inclusão dos jovens e adultos acarretou e ainda acarreta exasperação junto à comunidade acadêmica. Assim, é necessário ponderar o contexto social, político e econômico do estado de São Paulo para melhor entendermos a implementação do Proeja numa instituição de ensino pública e tradicional, especialmente em nosso estado.

4 PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)

Trataremos, neste capítulo, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), expondo o contexto de sua formulação, as intenções manifestadas nos documentos oficiais para a implantação do programa, o desenho dessa política pública e o histórico do Proeja no IFSP. Ainda faremos um resgate histórico das principais políticas educacionais para EJA desde a Constituição Federal de 1988 até 2015.

4.1 Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil contemporâneo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicamente, não denotou cuidado para os dirigentes do Brasil. Apesar disso, em meados do século passado, começaram a ser implantadas tímidas políticas públicas para a EJA (CURY, 2000).

No Brasil, segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, desde o princípio da escolarização, o foco estava na educação das crianças. Esse foco foi sendo modificado com os movimentos de industrialização e urbanização do país, uma vez que, entre a população adulta, o analfabetismo era muito grande e a escolarização precária.

Torna-se importante destacar que são as classes trabalhadoras, precarizadas no mundo do trabalho, que frequentam a EJA, pois lhes foram negados o direito a uma educação de qualidade e a sua permanência nas instituições de ensino, como está explícito no próprio Parecer CNE/CEB nº: 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 5):

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

A narrativa da EJA no Brasil é assinalada por uma subordinação construída de acordo com a história em meio à elite e às classes populares. Uma percepção que se apresenta em diversos projetos que parecem abordar a EJA como um benefício, e não como um direito institucionalizado (RUMMERT; VENTURA, 2007).

As políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos e para a educação profissional e tecnológica, praticadas hoje pelo Estado brasileiro, convivem com as novas demandas de formação profissional no mundo do trabalho e o uso ampliado da tecnologia frente aos novos processos industriais e comerciais (RUMMERT, 2007).

As políticas educacionais para a EJA estão sendo constituídas e são baseadas em documentos que determinam os preceitos e as diretrizes para o desenvolvimento dessa modalidade nos sistemas de ensino.

A EJA foi se materializando como um formidável espaço de debate de práticas e teorias. Desse modo, é um campo de pesquisa que oferece um expressivo e diversificado número de referências.

Ao longo da nossa história, a EJA se formou conectada a políticas educacionais desconjuntadas e que, desse modo, não possibilitaram um progresso significativo dessa modalidade de ensino (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

Durante o processo de reestabelecimento da democracia no Brasil, nos anos de 1980, as práticas de EJA, guiadas pelas teorias da educação popular, sobressaíram-se no cenário educacional, entusiasmando projetos comunitários de alfabetização e escolarização para jovens e adultos.

Esse movimento ecoou nas discussões da Constituição Federal de 1988, que garantiu, no seu artigo 208, o direito à educação básica também para os jovens e adultos. A Constituição Federal estendeu os direitos aos jovens e aos adultos ao demarcar como dever do Estado a oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito, de modo inclusivo aos cidadãos que não possuíram acesso na idade adequada. Contudo, a Emenda Constitucional nº 14/1996 eliminou o dever do Estado junto à população jovem e adulta, mantendo apenas a sua gratuidade. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério (Fundef), a Lei nº 9.424/1996, foi concebida diante dessa normatização. Essa legislação, que operacionalizou a divisão de recursos e responsabilidades entre os entes da

federação, excluiu a EJA. Assim sendo, a oferta da EJA ficou bastante limitada pela consequente carência financeira.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 13):

[...] ainda que a Constituição de 1988 tenha definido a educação como um direito, chegou-se à década de 1990 com políticas públicas educacionais que delineavam uma transcrição na direção do esvaziamento do direito social à educação básica em qualquer idade.

Apesar disso, as demandas sociais que se avivaram na década de 1990 e o relevo do reconhecimento da EJA internacionalmente trouxeram debates sobre o tema.

Nessa mesma época, foi deflagrado, em 1990, o Ano Internacional da Alfabetização, pela Organização das Nações Unidas (ONU). Dessa forma, ocorreu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Esse evento contou com a participação de governantes de 155 países, incluindo o Brasil. Esses países se comprometeram a garantir uma educação básica de qualidade para todos. Diante disso, desencadearam-se diversas iniciativas com o propósito de observar o acordado naquela Conferência.

Essas iniciativas representaram o estabelecimento da descentralização e da transferência de responsabilidade da EJA da União para Estados, Municípios e sociedade civil, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000).

Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ocorreu um progresso expressivo para o reconhecimento da EJA no Brasil. A LDBEN assegura a oferta da EJA àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada e determina também que o poder público deve garantir o acesso e a permanência dos alunos jovens e adultos na escola.

A LDBEN faz referência aos cursos e exames supletivos e, assim, perpetua a ideia da suplência, de compensação e de correção de escolaridade. A diminuição das idades mínimas de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio vem corroborar com a desqualificação dessa modalidade de ensino, privilegiando certificação em detrimento dos processos pedagógicos (RUMMERT; VENTURA, 2007).

É importante destacar a mudança conceitual de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos. Essa mudança amplia a compreensão de superação

do processo de compensação. A EJA em sua versão atual: “entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimento e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar” (BRASIL, 2009, p. 27).

A partir da LDBEN, a atuação do Governo Federal direcionada para a EJA foi focada em intervenções de cunho compensatório, na forma de projetos desconectados, entre os quais se destacaram o Programa Alfabetização Solidária (PAS); o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor); o Programa Recomeço e o Programa Brasil Alfabetizado (DI PIERRO, 2015). Diante disso, observa-se a carência de políticas públicas voltadas para a EJA.

Em meados de 1997, aconteceu a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confitea) em Hamburgo, na Alemanha. Desde a V Confitea, assumiu-se um conceito mais amplo de EJA, que passou a abranger os processos formais e informais de aprendizagem, desenvolvidos continuamente ao longo da vida.

No Brasil, o neoliberalismo influenciou as reformas educacionais que ocorreram nos anos 1990, em especial as que configuraram a EJA. Nessa conjuntura, à educação é conferida uma função determinante no desenvolvimento econômico, na diminuição da pobreza e na equalização social.

A partir desse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, tendo como referência o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, estabelecendo, assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. A Resolução CNE/CEB nº 1/2000 normatiza a educação de jovens e adultos em todas as suas modalidades, determinando as diretrizes na oferta da EJA, ponderando a natureza própria da EJA.

Apresentado pelo professor Carlos Roberto Jamil Cury, o Parecer nº CNE/CEB 11/2000 versa sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e determina os conceitos e funções da EJA, denunciando a existência, no Brasil, da divisão entre os “alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados como se constituíssem um novo divisor entre cidadãos” (BRASIL, 2000, p. 28).

Segundo o Parecer nº 11/2000, a EJA tem como funções a reparação, a equalização e a qualificação. O mesmo documento reconhece os avanços das

políticas públicas em garantir a universalização da educação básica e, concomitantemente, pondera que situações históricas e sociais afetam o desempenho do Estado em garantir uma educação básica para todos.

Ainda em 2000, ocorreu em Dakar, no Senegal, o Fórum Mundial sobre Educação, com os objetivos de avaliar e propor iniciativas para a educação para todos. As conclusões do Fórum de Dakar apontaram para a responsabilidade dos países participantes de garantir que as necessidades de aprendizagem de seus cidadãos estejam atendidas pelo acesso equitativo à educação.

No Brasil, após a realização do Fórum, foi aprovado do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001. O PNE tem como seus objetivos: a elevação do nível de escolaridade da população brasileira; a melhoria da qualidade do ensino; a redução das desigualdades sociais e regionais em relação ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da gestão participativa na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Especificamente sobre a EJA, o PNE propunha a articulação de ações do poder público, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, por meio da integração de recursos humanos e financeiros dos governos e da sociedade, ponderando que “o número de analfabetos é ainda excessivo e está intimamente associado às taxas de escolarização e ao número de crianças fora da escola” (BRASIL, 2001, p. 40).

O PNE incluiu a EJA nos modelos de financiamento da educação básica, trazendo entre suas metas: a erradicação do analfabetismo no prazo de dez anos; assegurar a oferta de EJA de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental para 50% (cinquenta por cento) da população com mais de 15 anos; assegurar a oferta de EJA de 5ª a 8ª série do ensino fundamental para 100% (cem por cento) da população de 15 anos ou mais; dobrar o atendimento de EJA do ensino médio, no prazo de cinco anos; quadruplicar o atendimento de EJA do ensino médio, em dez anos; implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem jovens e adolescentes infratores programas de EJA de Ensinos Fundamental e Médio, além de implantar cursos de formação profissional articulados à EJA (BRASIL, 2001).

Buscando alcançar essas metas, o governo do ex-presidente Lula determinou como prioridade a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação Básica (Fundeb), em substituição ao Fundef. Durante esse período, diversos programas foram instituídos considerando a EJA, propendendo à erradicação do analfabetismo e à elevação dos índices de escolarização da população.

Durante o governo Lula, entre 2003-2010, foi que a EJA apresentou mudanças que ocorreram devido à elaboração de diversas políticas educacionais, com o objetivo de permitir aos jovens e adultos uma oportunidade de alcançar uma educação geral integrada à educação profissional. Ainda em 2004, foi instituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que passou a unificar matérias de EJA, educação do campo, educação indígena, educação ambiental e diversidade. A partir disso, foram elaboradas políticas públicas focadas para atender esses segmentos da população, os quais foram excluídos durante muito tempo do contexto educacional do país.

Rummert e Ventura (2007) reconhecem que o governo Lula trouxe para a EJA maior destaque do que os governos anteriores. Entretanto, o discurso que anunciou sua valorização, não se fez acompanhar de ações concretas para a superação da matriz já construída.

Algumas iniciativas em prol da EJA foram deflagradas nesse momento, como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: escolarização, qualificação profissional e ação comunitária (Projovem).

O PBA foi executado pela Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, criado pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do MEC. O objetivo do programa era alfabetizar uma parcela significativa de jovens e adultos e formar alfabetizadores para atuarem no próprio programa, operacionalizando-se por meio de convênios firmados entre o Estado e organizações não governamentais.

Enquanto isso, o Projovem, vinculado à Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), unificou projetos para a implantação de uma Política Nacional de Juventude, voltada à inclusão de jovens de 18 a 24 anos, que não haviam concluído o ensino fundamental e não tinham ocupação profissional. O objetivo era a conexão da elevação da escolaridade com a formação inicial vinculada à qualificação profissional e à ação comunitária. Dessa maneira, o Projovem delineou-se como uma política pública de natureza educacional, colaborando para a elevação da escolaridade e inserção do jovem no mercado de trabalho.

Já em 2009, ocorreu em Belém, a VI Confitea com a presença de 144 nações. Essa Conferência efetuou uma avaliação dos progressos obtidos na EJA desde a Conferência de Hamburgo. Em síntese, a VI Confitea repetiu o papel fundamental da EJA na diminuição das desigualdades e consolidou a aprendizagem ao longo da vida como marco conceitual e princípio organizador das diversas formas de educação, realçando o entendimento da natureza da educação para jovens e adultos, a importância social dos processos formais, não formais e informais e a sua contribuição essencial para o futuro sustentável do planeta.

A partir da VI Confitea, as políticas de EJA, além de focarem a aprendizagem ao longo da vida, apresentam também, como concepção, a educação permanente voltada ao pleno desenvolvimento dos educandos, compreendida no Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 61), como:

Uma educação que considere as necessidades e incentive as potencialidades dos educandos; promova a autonomia dos jovens e adultos, para que sejam sujeitos da aprendizagem; esteja vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais; possua projeto pedagógico com flexibilidade curricular e os seus conteúdos devem estar pautados em 3 princípios: contextualização, reconhecimento e diversidades coletivas.

Ainda sobre a educação permanente, Freire (2014, p. 20) apresenta que:

Pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente ao longo da vida se fundam aí.

Conseqüentemente, podemos ponderar que a transição da EJA no Brasil se formou com um movimento de quebras e rupturas, avanços e retrocessos, permanecendo especialmente caracterizada por políticas públicas descontínuas e ineficazes.

Uma das demandas mais complexas na EJA contemporânea é a constatação da acachapada perspectiva de inclusão profissional dos jovens e adultos de classes populares entre os aprovados na rede pública de educação profissional e tecnológica.

Pretendendo mirar essa demanda, o Governo Federal instituiu, por meio do Decreto nº 5.478/2005, o Programa de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Com base

nessa legislação, as instituições da Rede Federal precisariam ofertar cursos do Proeja e reservar 10% do total de suas vagas ofertadas para esses cursos.

Depois disso, o Proeja foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006. A nova legislação não desfigurou as concepções e princípios do Programa, mas ampliou a sua área de atuação.

Nesse mesmo sentido, foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/2014. Entre diversas outras ações, o plano objetiva a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada à Educação Profissional.

Diante disso, podemos lembrar que existe muito que se fazer pela EJA, diversas são as dificuldades encontradas para desenvolver suas ações, entretanto muito já foi realizado, favorecendo-os por meio de diversas políticas educacionais.

Nos discursos oficiais, a EJA tem se destacado como ferramenta de reparação da dívida social. Necessitamos ponderar que, na prática, o ajuste do Brasil às demandas do capitalismo mundializado transformou a educação num serviço que precisa satisfazer às demandas dos modelos de produção flexível.

4.2 Contexto de formulação do Proeja

A sociedade, atualmente, vivencia a difícil tarefa de criar estratégias para garantir a sobrevivência do homem em uma estrutura de organização social que prioriza uma busca ávida e sem fim de novos modelos e novos paradigmas sociais. Isso tem se caracterizado como um grande desafio para os gestores e executores de políticas públicas, principalmente a educação para os excluídos da escola regular, os jovens e adultos que não tiveram o acesso e a permanência garantidos.

Historicamente, os projetos para a educação profissional e de adultos têm focado na preparação para o trabalho, seja como formação profissionalizante obrigatória, ou voltada para a empregabilidade, conforme os conselhos neoliberais.

As políticas de Educação de Jovens e Adultos vêm sendo construídas desde o século passado e são fundamentadas em documentos que estabelecem princípios e diretrizes para o desenvolvimento da EJA nos sistemas de ensino, como o artigo 208 da Constituição Federal.

Nunca é demais insistir que a educação no Brasil tem sido caracterizada pela desigualdade econômica e social, como explicitam Di Pierro et al. (2001, p. 13):

Essa desigualdade histórica fez com que a escolarização ocorresse de forma desigual. Por esta razão, a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social para com os que não tiveram acesso à educação e a bens sociais, na escola ou fora dela.

Do mesmo modo, os projetos de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional estruturados normalmente seguiam a orientação das agências internacionais, propondo uma educação fragmentada entre a educação profissional e o ensino propedêutico, voltados para o mercado e destinados a formar mão de obra.

Diante disso, no Brasil, a tradição do pensamento crítico em educação, posicionou-se, continuamente, com uma oposição radical a esses modelos, propondo uma integração da Educação Profissional com o Ensino Regular. Nesse caminho, existe um intenso conflito entre os embates históricos e as políticas públicas implantadas, numa colisão em torno da demarcação do teor das políticas de educação desse segmento.

As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) estabelecem a educação como direito, tendo como referência o acesso à educação escolar pela universalização dos ensinos Fundamental e Médio, considerando o acesso à leitura e à escrita um bem social. Nesse sentido, para Soares (2002, p. 60), “o titular deste direito é de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade”.

Sendo assim, a EJA, ao tornar-se um direito, substitui a ideia de suprimento e compensação da escola perdida, pela reparação e igualdade, apresentando novas funções:

[...] reparadora – reconhecimento da igualdade humana de direitos e o acesso aos direitos civis, pela restauração de um direito negado; equalizadora – proporcionar igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola e qualificadora – viabilizar a atualização permanente de conhecimentos e aprendizagem contínuas (SOARES, 2002, p. 13).

Nesse contexto, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, concedeu ênfase à

Educação de Jovens e Adultos, introduzindo objetivos relativos à diminuição de taxas de analfabetismo, afora a ampliação dos projetos de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com balanço de seus desdobramentos econômicos e sociais.

Nessa direção, Oliveira, Santos (2012) e Moura (2013) apresentam interessantes ponderações a propósito desse assunto no campo da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos e oferecem variadas deliberações em relação às políticas educacionais nesse meio.

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 (OLIVEIRA; SANTOS, 2012, p. 84).

Ainda assim, sobre esse tema, Oliveira; Santos, (2012) questiona severamente o entendimento de que a instrumentalização para o ingresso no mercado de trabalho consistiria na única ferramenta apta para inserir uma volumosa parcela da população que se encontra à margem da sociedade. O autor acredita que essa fórmula intensifica a precarização do trabalhador e articulando sobre a qualificação da educação profissional, já apontava para a ampla consideração na história da educação brasileira e acrescia:

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 de trabalho (OLIVEIRA R., 2003, p. 79).

Nesse aspecto, adotando a educação profissional e tecnológica como sendo a preponderante iniciativa educacional e política, os governos dos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff projetaram diversas iniciativas por meio de legislação reguladora para a retomada da construção das políticas públicas educacionais. A respeito dessa demanda, Moura (2012) enfatiza o cancelamento do Decreto nº 2.208/1997, permitindo a integralização dos currículos dos ensinos médio e profissional, e a realocação dos recursos do Proep para as instituições públicas. Originalmente, esses importes serviam também ao terceiro setor. Entretanto, a possibilidade de utilização desses recursos no terceiro setor foi

um disfarce para o arrasto de dinheiro público para agentes privados que atuavam na educação profissional e tecnológica.

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, 2013, p. 54).

Diante disso, na transição do governo FHC para o governo Lula é que se avivava o debate sobre a integração entre o ensino médio e a educação profissional. Existiram muitos conflitos políticos e teóricos para o estabelecimento de um projeto, que acabou ordenado no Decreto nº 5.154/2004, o qual indicava a possibilidade da integração do ensino médio com a educação profissional. Esse Decreto repelia o dualismo existente no Decreto nº 2.208/1997, que sustentava na sua organização a divisão entre a formação geral, reservada aos estudantes que entrariam no ensino superior, e a formação técnica, destinada a instruir aqueles que iriam para o mercado de trabalho.

Assim mesmo, é considerável relatar que o Decreto nº 5.154/2004 sustenta os outros dois modelos de articulação entre o ensino médio e a educação profissional previstos na legislação anterior, o modelo subsequente e o modelo concomitante. O subsequente é relativo aos cursos técnicos destinados a estudantes que já concluíram o ensino médio, logo os cursos na forma concomitante são propostos a estudantes que estão realizando o ensino médio em outra instituição de ensino. Desse modo, timidamente, em 2005, a Rede Federal, que atravessava significativas transformações, começava a implantação do Proeja.

Muitos desses programas, em linhas gerais, buscaram o atendimento da demanda de escolarização para aqueles socialmente excluídos, como explica Kuenzer (2006, p. 38):

Assim é que os projetos contemplam um amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico e tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado deste conjunto se configura como educação para a inclusão social. Embora estes elementos sejam fundamentais para a educação dos que vivem do trabalho, a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes descolada da educação básica de qualidade, reveste propostas de caráter formalista e demagógico, a reforçar o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas.

Desse modo, o Governo Federal, por meio do Decreto nº 5.478/2005, estabeleceu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) voltado para a Rede Federal de Educação Tecnológica.

4.3 Proeja no IFSP

Nos Institutos Federais, a educação técnica e profissional tem sido largamente debatida com enfoque na educação integrada do ensino técnico com o ensino médio. Esse debate refletiu sobre arquétipos de educação e sobre o modelo a ser ofertado. Nesse panorama de várias e variadas reformas da educação profissional, algumas orientadas para a empregabilidade e outras para o mercado, que surge o Proeja, como um modelo inovador.

Nunca é demais insistir que o Proeja nos Institutos Federais de Educação foi instituído por meio do Decreto nº 5.478/2005 e revogado posteriormente pelo Decreto nº 5.840/2006, que instituiu, na Rede Federal, a necessidade de inserir jovens e adultos anteriormente excluídos do processo educacional, trazendo várias inovações ao programa, que passa a atender, não apenas ao ensino médio, mas também a toda educação básica. O Decreto compreende “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, 2006, p. 47).

Assim mesmo, o Documento Base organizado por pesquisadores como Jaqueline Moll (UFRGS), Dante Henrique Moura (IFRN), Simone Valdete dos Santos (UFRGS), entre outros, oferece uma ponderação sobre a necessidade do Proeja e de sua imediata implantação. Nesse trabalho, são expostos os encaminhamentos sobre a implantação do programa, prontamente marcado como uma política em elaboração. Assinala-se o imperativo de que o Proeja não se retroceda a um projeto provisório e temporário e delinea o entendimento de uma política pública duradoura. Essa sistemática vai ao encontro do sentido do princípio geral dos Institutos Federais, que engendra a educação profissional e tecnológica como intrínseca para o desenvolvimento humano, econômico e social, e de tal modo implica as variadas iniciativas para o arrefecimento das desigualdades sociais e regionais e oferecem

uma educação de qualidade, arquitetada em procedimentos participativos e democráticos (BRASIL, 2007).

Dessa forma,

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, podem contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real (BRASIL, 2007).

Contudo, essa indissociabilidade não é elementar, na verdade é uma “dualidade estrutural”, visto que o ensino médio e o profissional no Brasil ostentam na sua história momentos em que se encostam e realidades em que se repelem.

Dessa maneira, o Proeja é um projeto original e contemporâneo que implica a articulação de áreas diferenciadas, a educação básica, a educação profissional e tecnológica e a Educação de Jovens e Adultos, as quais, historicamente, não vêm sabendo conversar. Como não se conversam, experimenta-se um cenário complexo abarcando a educação básica, a educação profissional e tecnológica e a Educação de Jovens e Adultos em uma conexão quase sempre oca e desorganizada, conforme indicam pesquisadores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) e Kuenzer (2010).

A despeito de ter o apoio do Governo Federal, o Proeja ainda não descobriu seu devido lugar no meio da história dos Institutos Federais de Educação.

Por outro lado, a LDBEN/1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elegendo, dentre seus princípios, observando o Art. 39, a integração da educação profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Recomenda também a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a construção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico, garantindo o direito legal e humano aos jovens e adultos brasileiros de formação geral e o desenvolvimento da habilitação profissional técnica no ensino médio. A base legal para o Proeja é fundamentada pelos Pareceres CNE/CEB nº 16/1999, nº 11/2000 e nº 39/2004, e as Resoluções CNE/CEB nº 01/2000 e nº 01/2004 e, principalmente, o Decreto nº 5.840/2006.

Nesse contexto, o Decreto nº 5.840/2006 institui o Proeja na esfera Federal, que abrange a formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como a educação profissional técnica de nível médio. O ensino médio integrado constitui-se na etapa de consolidação da formação básica, atendendo à finalidade essencial de

formar sujeitos autônomos, protagonistas de sua cidadania, tecnicamente capazes de responder às exigências do mundo do trabalho e aptos a seguir os estudos.

A situação do jovem no cenário educacional brasileiro é revelada em pesquisa realizada pelo MEC e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), evidenciando que os jovens entre 18 e 20 anos constituem 58% da população economicamente ativa e que se encontram fora da escola. Dados coletados pelo INEP mostram que o Brasil aumentou em 28% a oferta de Educação Profissional de nível técnico no período 2002/2003, porém no período seguinte (2003/2004) apresentou apenas 13% de aumento na oferta de matrículas nessa modalidade de ensino (BRASIL, 2007).

Diante disso, as políticas para a EJA vêm se expandindo, pautando-se no desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que procuram respeitar as dimensões sociais e econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar. Isso representa a garantia de acesso de todos à educação. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, a Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da LDBEN/1996, alterada pela Lei nº 11.741/2008, deverá abranger os cursos de:

- I. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II. Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- III. Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

Essa Resolução, em seu Art. 3º, estabelece que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao ensino médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da educação básica. Ainda no Art. 4º, determina que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articule-se com o ensino médio e suas diferentes modalidades, incluindo a EJA, e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura e que a EJA deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.

Mediante o debate delineado, compreendemos que a implantação, a implementação e a consolidação do Proeja na Rede Federal acarretou múltiplos conflitos, numerosas provocações e diversos desafios. Entretanto, diversas pesquisas demonstram a possibilidade de distinguir o Proeja de um projeto

temporário e provisório para uma política pública educacional que deve desenvolver-se. Para isso, é imprescindível efetuar um estudo dessa nova natureza, que, infelizmente, ainda não é acolhida por muitos profissionais da Rede Federal de Educação.

Ao investigarem a implementação do Proeja, Pacheco e Aranha (2012) destacaram a importância de políticas públicas que reconheçam as singularidades dos estudantes da EJA e, a partir delas, alicercem ações educacionais que atendam às necessidades e aos anseios desses sujeitos, por meio de uma organização própria de tempos e espaços e de uma estrutura curricular adequada ao público a ser atendido. Os autores enfatizaram que o Proeja:

[...] motivou resultados significativos, não apenas no que se refere ao rompimento com a lógica de ensino dualista, mas também, no sentido de reverter uma visão tradicional de escola que marca o imaginário dos jovens e adultos. Mostrando-se, pelo menos no campo das concepções, que é uma iniciativa que também se apresenta como uma possibilidade de realmente articular a formação geral à técnica, com vistas à inserção e à permanência no mercado de trabalho, reconhecendo o lugar do trabalhador para além da submissão ao mercado (PACHECO; ARANHA, 2012, p. 27).

Para interpretar o Proeja da forma correta, é necessário conceber o sentido de “integração” nesse conjunto, conforme os autores citados a seguir:

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).

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 (RAMOS, 2008, p. 11).

Os autores também assinalam para o avanço dado a partir do Decreto nº 5.154/2004, pois com ele foi possível conjecturar formas de se arriscar desenvolver a educação integrada. Dessa forma, esse progresso demandou outras ações numa experiência de estruturar as políticas para efetivamente ocorrer essa integralização. O curioso que, no mesmo período, 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). Foi uma decisão governamental, que, na prática, afastava-se da proposta da integração. Essencial destacar aqui que, mesmo com essas evoluções, passaram-se três anos

do Decreto nº 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).

A Resolução CNE/CEB nº 02/2012, em seu artigo 14, traz um importante aspecto do Proeja:

Atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de 2.400 horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitando o mínimo de 1.200 horas de educação geral (BRASIL, 2012).

A atual legislação definiu, a partir de 2006, que 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.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP apresenta como objetivo da instituição, “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público de educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2013).

O Documento Base do Proeja apresenta um conceito genérico de integração curricular para o programa:

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria e prática, entre o saber e o saber fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (BRASIL, 2007, p. 30).

Esse conceito genérico permite concluir que a integração curricular deverá ser baseada nas finalidades conjuntas e complementares do ensino médio e da educação profissional, aliadas a objetivos apresentados em termos de competências para a cidadania.

Nas Diretrizes para os Cursos Propostos e Desenvolvidos no Âmbito do Proeja no IFSP, Resolução nº 40/2015, revela-se que a oferta desses cursos tem por finalidade “promover a formação integral de cidadãos para o mundo do trabalho, de forma que possam compreender, participar e intervir, de modo crítico, nas

diversas esferas da vida social, política e cultural, em âmbito regional/local e nacional/global” (BRASIL, 2015, p. 1).

Ainda segundo essa resolução, são princípios norteadores das propostas de cursos e ações desenvolvidas no âmbito do Proeja no IFSP:

- I. Concepções e práticas curriculares que reconheçam os sujeitos e suas diversidades, sua múltipla condição geracional, sua subjetividade, realidade vivencial, trajetórias socioetnoraciais, saberes e conhecimentos prévios;
- II. Concepções e práticas que considerem e valorizem a interculturalidade, as identidades de gênero e étnico-raciais, suas formas peculiares de organização, dignidade dos grupos minoritários, dos povos indígenas, quilombolas, das populações do campo, entre outros;
- III. Organização Curricular e práticas pedagógicas que assegurem a integração, a interdisciplinaridade, a flexibilidade e a indissociabilidade entre teoria e prática;
- IV. O atendimento das efetivas demandas de natureza econômico-social dos setores e arranjos socioprodutivos locais, bem como a articulação ao desenvolvimento socioeconômico e ambiental da região;
- V. O trabalho como princípio educativo, considerado em suas dimensões ontológica e ético-política, integrado à ciência, tecnologia e à cultura;
- VI. O compromisso social e político, bem como a perspectiva da Educação de Jovens e Adultos como direito constitucional inalienável na concepção e oferta de cursos propostos e, principalmente, quanto à inserção e integração efetiva e orgânica da modalidade de EJA à Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- VII. Pesquisa como princípio metodológico, fundamento e contributo para a construção da autonomia intelectual e formação integral dos educandos, concebidos como sujeitos empíricos, críticos, ativos em seu processo de aprendizagem e produtores de novos conhecimentos e interventores sobre a realidade sociopolítico, econômica e cultural onde estão inseridos (BRASIL, 2015, p. 2).

Serão ofertados no IFSP, por meio do Proeja, conforme a mesma resolução, “Cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC), com vistas à qualificação profissional; e Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 2015, p. 3), com as respectivas cargas horárias:

Os cursos PROEJA FIC Fundamental e PROEJA FIC Médio deverão apresentar o mínimo de 1.400 (mil e quatrocentas) horas e assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas para formação geral; e o mínimo de 200 (duzentas) horas para a formação profissional (BRASIL, 2015, p. 4).

Os cursos PROEJA Médio deverão apresentar o mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas e assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas para a formação geral; e a carga horária mínima estabelecida no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) para a respectiva habilitação profissional técnica (BRASIL, 2015, p. 4).

No final de 2015, quando fechamos o período abordado nessa pesquisa, o IFSP oferecia três cursos Proeja nos *campi* de São Paulo, Cubatão e Sertãozinho, os antigos CEFETs, e outros dois cursos Proeja FIC. Os cursos

técnicos oferecidos no Proeja, nesse momento, eram Administração, Fabricação Mecânica e Gestão de Negócios. Já os FIC eram oferecidos no *campus* de Capivari, os cursos de Inclusão Digital e Eletricista. Há vários projetos pedagógicos de outros cursos na modalidade Proeja FIC que se encontram em implementação, porém não há novas propostas na modalidade Proeja.

Por fim, o Proeja é uma política inédita no Brasil, que oferece distintas novidades nas ponderações e conflitos até então executadas sobre a EJA, afora formar preceitos e percepções para essa modalidade de ensino, que afrontam o modelo de formação técnica e profissional que até aquele momento estava sendo desenvolvido.

5 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFSP

As análises da pesquisa apresentadas neste capítulo foram organizadas em três categorias definidas a partir da leitura e interpretação dos dados presentes na coleta realizada mediante os questionários e entrevistas em consonância com a análise documental e bibliográfica, buscando a triangulação metodológica, adotada por permitir a utilização de diferentes métodos de investigação para a coleta de dados e análise do objeto de estudo (FIGARO, 2014).

Considerando o universo de pesquisa, o IFSP, foi aplicado um questionário eletrônico aos 33 diretores de *campi* do IFSP, dirigentes do Proeja, dos quais 21 responderam o questionário eletrônico, que se encontra disponível no apêndice B. O questionário eletrônico foi utilizado devido à possibilidade de atingir o maior número de sujeitos simultaneamente e devido ao caráter multicampi do IFSP; assim, por meio da coleta digital, pudemos abranger uma área geográfica ampla, além de obter as respostas dando liberdade aos sujeitos para responderem no seu tempo, em horários favoráveis. No apêndice A, encontram-se graficamente todos os resultados do questionário eletrônico.

Além do questionário eletrônico, foram entrevistados 3 diretores de *campi*, denominados Dirigentes 1, 2 e 3. A entrevista foi aplicada aos diretores dos *campi* em que o Proeja está em fase ou processo de implementação, permitindo ao pesquisador obter dados que não se encontram nas fontes documentais (LAKATOS; MARCONI, 1999). A entrevista semiestruturada foi realizada presencialmente e por meio digital, sendo apresentado o roteiro de questões, as quais os sujeitos tiveram a liberdade de responder e o pesquisador pôde explorar mais amplamente as questões. As respostas foram gravadas e posteriormente transcritas.

A categorização, portanto, deu-se com base nos gráficos gerados a partir do questionário eletrônico, o discurso dos dirigentes entrevistados e os indicadores temáticos obtidos na análise documental, explicitadas nos capítulos anteriores.

Nesse sentido, foram definidas as seguintes categorias: a formação dos dirigentes do IFSP; a realidade administrativa e orçamentária do Instituto; e a ausência da implementação e consolidação do Proeja na Instituição.

Neste capítulo, essas categorias serão apresentadas articuladas aos gráficos e excertos das entrevistas, buscando também a articulação com os referenciais teóricos e pressupostos legais (presentes na análise documental), que sustentam o processo de implantação e implementação do programa, buscando com isso atender aos objetivos específicos da pesquisa:

- ✓ posicionar a situação contemporânea dos debates envolvendo a articulação entre educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos;
- ✓ assinalar os desafios, experiências e propostas do Proeja no IFSP desde sua implantação até o final de 2015 sob a ótica dos gestores;
- ✓ identificar as razões que impediram e/ou possibilitaram a implementação do Proeja no IFSP;
- ✓ compreender a concepção dos gestores sobre o Proeja.

5.1 Formação dos dirigentes e professores

Na estruturação do questionário eletrônico foi considerada a necessidade de compreender o perfil formativo dos dirigentes (que também atuam como professores) do programa, a fim de auxiliar na caracterização dos desafios do Proeja. A partir da coleta de dados, foram identificadas informações enriquecedoras sobre a formação dos dirigentes do IFSP. Informações como: formação acadêmica, tempo de atuação como dirigente e professor, e experiência com EJA foram levantadas para a compreensão de como se caracteriza a participação desses dirigentes na implementação do Proeja no IFSP, tendo em vista seus conhecimentos e experiência na área.

A primeira questão apresentada refere-se às experiências desses gestores. Aqui é importante lembrar que todos esses dirigentes são professores efetivos eleitos pelos seus pares de forma democrática e participativa para um mandato de quatro anos. Dessa forma, não se refere a gestores profissionais e, na verdade, trata-se de professores que ocupam por um determinado período o cargo de Diretor de *Campus*.

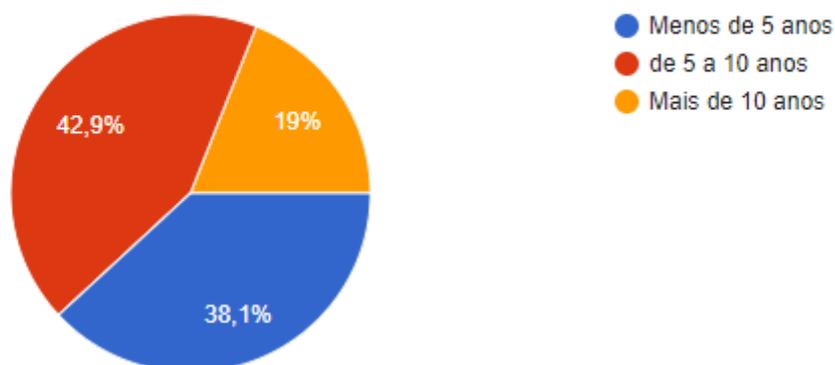
Dos 21 respondentes, foi observado que mais de 80% dos atuais diretores do IFSP atuam há menos de 10 anos no Instituto e que aproximadamente

75% desses dirigentes ocupam seus cargos há menos de 4 anos, conforme os gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 - Tempo de atuação no IFSP

Há quanto tempo você atua no IFSP?

21 respostas

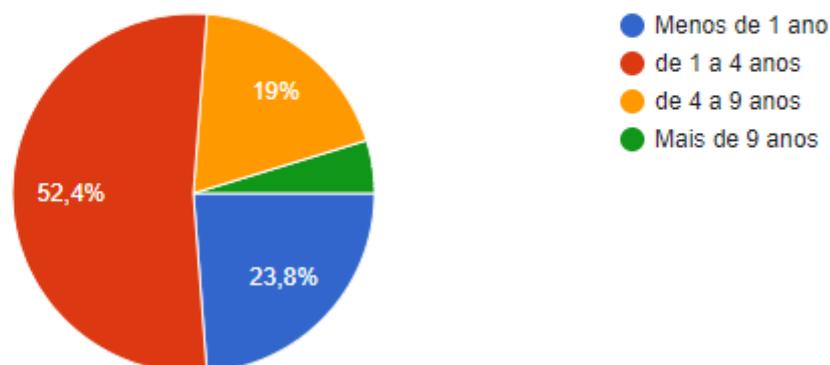


Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Gráfico 2 - Tempo de atuação como dirigente do IFSP

Há quantos anos atua na direção do IFSP?

21 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Diante dos percentuais apresentados, infere-se que a maioria dos dirigentes envolvidos nesse momento na implementação do Proeja no IFSP são

professores que estão há pouco tempo na Instituição e que ocupam essa função também há pouco tempo. Chama a atenção o percentual de aproximadamente 24% de dirigentes com menos de um ano na função. Conseqüentemente, observa-se que esses dirigentes têm pouca experiência burocrática e histórica, que se postam muito distantes daqueles momentos históricos e daqueles debates que trouxemos anteriormente, sobre a EPT, a EJA e a integração desses com o ensino médio, esvaziando a atual demanda daqueles embates históricos que levaram a formação, tanto do IFSP quanto do Proeja.

Outra informação que corrobora com esse distanciamento, está no fato de que, dos dirigentes que responderam o questionário, dez são engenheiros, outros quatro são da área da informática e outros três vêm da Administração. Sem criticar de forma generalizada esses segmentos, do qual o pesquisador faz parte, sendo formado em Administração, não podemos esquecer, que na formação acadêmica desses profissionais, assuntos relacionados a educação são tratados marginalmente, quando abordados.

Além disso, mais de 80% desses dirigentes e professores são mestres ou doutores e preferem ministrar suas aulas em cursos de graduação e pós-graduação em vez do Proeja. Convém salientar que, diante da política institucional de incentivo à formação continuada de seu quadro docente, esses percentuais tendem a aumentar. Também conectada a essa realidade, verificamos o que os sujeitos explicitam nesses relatos:

Na verdade, o PROEJA não agrada os professores. Eles querem os cursos de nível superior, pós-graduação, pesquisa. Eles não têm motivação para os cursos técnicos, imagina para a EJA (DIRIGENTE 3).

Muitos professores, principalmente das áreas técnicas, não querem participar. Eles pensam que 'onde já se viu! Um doutor vai ficar cuidando de supletivo! Eu não fiz doutorado para dar aula para analfabetos! Isso aqui vai deixar de ser uma escola de qualidade, porque estamos aceitando qualquer um' (DIRIGENTE 2).

Diante do que se apresenta, especialmente no relato do Dirigente 2, é lamentável que, em uma instituição de ensino pública, exista essa concepção de educação equivocada e incoerente com os pressupostos democráticos em que se sustenta a educação brasileira. Como ensinou Freire (1987), quanto maior a dificuldade e complexidade no processo de ensino e aprendizagem, questão que transpassa a EJA, maior é a exigência de uma sólida formação, e não o contrário.

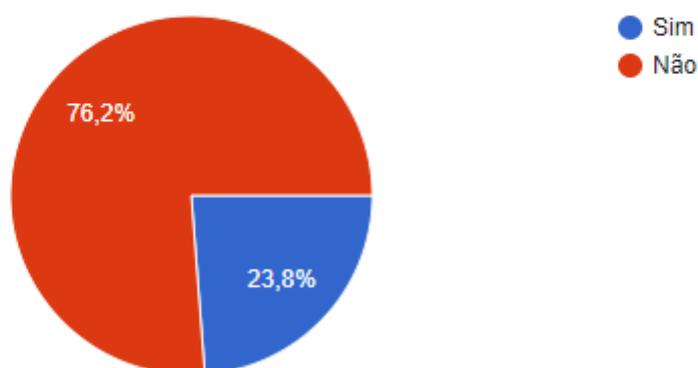
Além disso, faz-se necessário perceber que, independente do nível de formação, é essencial dominar as especificidades da modalidade de ensino, e mesmo o doutor não tem sua formação concluída e essencialmente necessita da correção e simplicidade que sempre se aprende, e se aprende com o outro, pois somos inacabados (FREIRE, 1987).

Ainda com relação à formação dos dirigentes, observamos a inexperiência deles com a EJA em suas carreiras profissionais e acadêmicas, conforme identificamos no gráfico 3:

Gráfico 3 - Experiência de trabalho com a EJA

Você já teve experiência de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos?

21 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A partir do percentual de aproximadamente 80% negativo, inferimos que para esses entrevistados, a temática da EJA, e conseqüentemente o funcionamento do Proeja, é algo desconhecido. Sendo assim, do ponto de vista institucional, a formação continuada desses profissionais deve ser exigida, uma vez que o Proeja compõe uma nova política na rede federal (MOLL, 2010).

Nessa direção, o depoimento do Dirigente 2 revela tanto o desconhecimento sobre as temáticas EJA e educação profissional quanto a ausência de formação para o exercício da docência e da gestão educacional, conforme podemos observar a seguir:

Aí tem um grave problema. Como o Instituto expandiu rapidamente, a maior parte do nosso pessoal chegou faz pouco tempo. E eles nem sabem o que é educação profissional, muito menos do trata o PROEJA. O pior de tudo isso. Muitos nunca entraram numa sala de aula. Porque grande parte dessa geração fez graduação, mestrado, doutorado e entraram no Instituto, nessa sequência. Muitos nem são licenciados. Os professores da propedêutica sim, mas aqui temos a educação profissional e os da área técnica nem tem prática de aula. Resumindo, tem gente que dormiu engenheiro e acordou professor (DIRIGENTE 2).

A partir desse relato, compreendemos que muitos personagens envolvidos no processo não sabiam do que ele se tratava, aspecto que é reforçado na leitura do relato do Dirigente 3:

Pois é, eu sinceramente não conheço qual o objetivo realmente desse PROEJA, eu confesso que não conheço. Conheço muito pouco para te falar a verdade. Eu sei que é um recurso, um Programa do Governo para aqueles alunos que não concluíram a escola (DIRIGENTE 3).

Considerando o contexto apresentado nesse relato, articulamos os dados à afirmativa de Moura (2012), que reconhece que a forma como o Proeja foi instituído na Rede Federal acarretou inúmeras dificuldades.

Corroborando com essa análise, observamos o que afirma o Dirigente 1, ao ser questionado sobre o programa:

A maior dificuldade foi o desafio de lecionar numa modalidade totalmente diferente. Não é moleza uma instituição centenária, passando por tantas mudanças, que sempre lidou com adolescente e se vê forçada a integrar uma modalidade tripla. Nós ainda não fomos capazes de consolidar o ensino médio integrado, como é que vamos concretizar esse ensino médio integrado voltado para a EJA? (DIRIGENTE 1).

Esse relato do Dirigente 1 revela que os problemas na formação e articulação desses sujeitos com o Proeja tem dois pilares fundamentais: o primeiro trata da complexidade experimentada pelos professores e dirigentes, pois, além do Proeja, surgem outras modalidades de ofertas de cursos, como o ensino médio integrado a EPT; e o segundo envolve a novidade da articulação de uma “modalidade tripla”, englobando, o ensino médio, a EPT e EJA.

O perfil desses dirigentes dialoga com os pressupostos da reestruturação produtiva e das políticas advindas desse movimento do capitalismo e das perspectivas da construção de um projeto educacional heterodoxo, nos limites e possibilidades permitidos pela realidade social, econômica, política e legal dos nossos dias.

Em alusão a essa natureza híbrida dos Institutos Federais, Pacheco (2011, p. 30), afirma que essas instituições “nascem procurando distinguir-se da universidade clássica, embora nela se inspirem, assumindo uma forma híbrida entre universidade e escola e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira”.

Ainda nesse sentido, Pacheco (2011) desvenda a prioridade de uma organização escolar distinta daquela consolidada para acolher a EJA, exigindo dos Institutos Federais adaptações constantes das experiências desses estudantes, garantindo que a escola deve se articular para atender às especificidades da EJA, e não o trabalhador se adaptar ao que já se encontra consolidado nos IFs.

Por todos esses fatos, a formação dos docentes e, conseqüentemente, dos dirigentes é determinante para conceber o ambiente educacional adequado ao acolhimento dos jovens e adultos trabalhadores que estão retornando à escola.

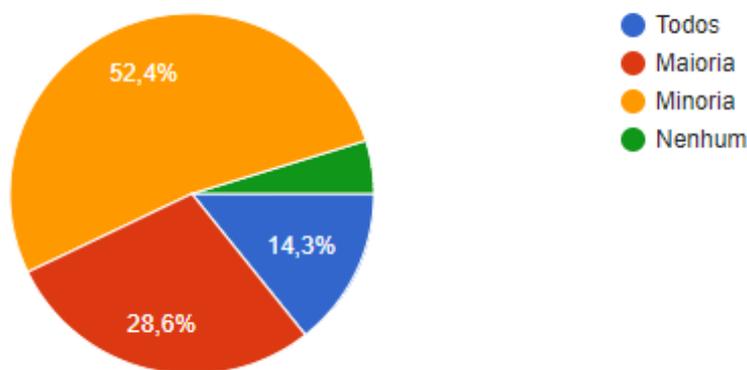
Não podemos nos esquecer de que no início da implantação do Proeja, especialmente entre 2006 e 2011, o MEC proporcionou um programa de formação continuada, especificamente um curso de especialização em Proeja, que conseqüentemente formou uma rede que reuniu pesquisadores dedicados a pensar a integração da EJA à EPT, como proposto pelas diretrizes do programa. Todavia, essa importante iniciativa não teve continuidade após esse período, principalmente no momento da maior expansão da Rede Federal e quando ocorreram os maiores volumes de contratações de professores no IFSP, durante o período de 2013 até 2016. Os professores que foram contratados naquela época estão liderando, na maioria dos casos, a implementação do Proeja nos *campi* do IFSP sem participar de nenhum programa de formação.

Outro aspecto que foi considerado relevante para a análise das dificuldades dos professores em compreender a proposta em confronto com a sua formação, apresenta-se na falta de apoio que os professores do IFSP demonstram com relação ao Proeja, na percepção de seus dirigentes. No gráfico 4 podemos observar que, para os dirigentes, aproximadamente dois terços dos professores não apoiaram a implementação do Proeja.

Gráfico 4 - Apoio de professores na implementação do Proeja

Os professores do seu Campus apoiaram a implementação do PROEJA?

21 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Ao analisarmos esse dado, percebemos novamente que, a ausência de uma formação (inicial ou continuada) vinculada aos temas da educação, a pouca experiência nessa modalidade, e conseqüentemente o não engajamento com a temática da EJA, pode causar uma resistência ao seu desenvolvimento e implementação no seu contexto.

O que se evidencia nesse eixo é que o desconhecimento da EJA por parte dos dirigentes e seus pares é uma consequência da pouca experiência que têm com a EPT e que fica demonstrada nessa falta de apoio que os professores do IFSP, que são os dirigentes, apresentam referente à EJA.

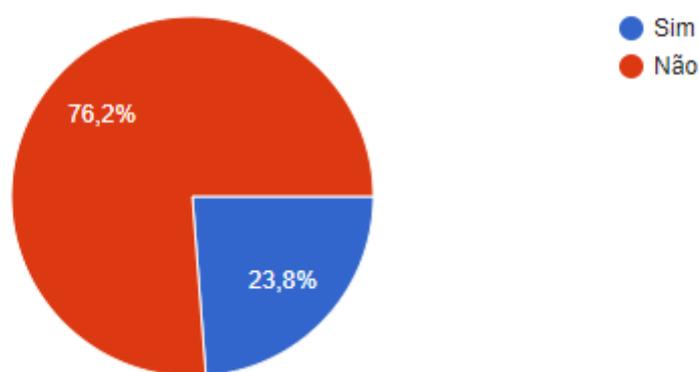
Considerando, nesse sentido, que a falta de conhecimento deve ser superada pelo estímulo à formação continuada, nas entrevistas, os Dirigentes 1, 2 e 3 colocaram a necessidade de formação dos docentes para atuarem no Proeja, já que a falta dessa formação impacta em sua política de desenvolvimento e no seu avanço.

No entanto, apenas 23,8% dos *campi* disponibilizam algum programa de formação para os professores que irão atuar na EJA, conforme o que se apresenta no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Programas de capacitação

O campus oferece algum programa de capacitação para seus profissionais atuarem no Proeja?

21 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Percebe-se aqui um descompasso na condução da implementação do Proeja no IFSP. De um lado, os dirigentes apontam desafios e necessidade de formação, mas, de outro lado, não são oferecidas, do ponto de vista institucional, soluções para absorver esses desafios.

Moura (2010) defende que se faz necessária a formação do professor, para que esse possa exercer sua docência de forma específica a partir de expediente baseado em uma formação integrada da EPT com a EJA e com o ensino médio, que, conforme revela a história, poucas vezes aproximaram-se entre elas, a ponto de dialogarem de forma efetiva.

Fica evidente a relevância da administração na deflagração de uma estratégia de formação continuada no Instituto. Entretanto, a omissão de uma liderança comprometida com essa proposta demonstra a fragilidade da implementação e consolidação do programa no IFSP. Do mesmo modo, a carência de políticas públicas voltadas para a contínua melhoria das práticas educacionais ao longo do tempo fragiliza ainda mais o desempenho dos professores frente a novos desafios e experiências. O que aponta Moura (2012, p. 59), nessa direção, é que:

Não tínhamos professores 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.

Para que os docentes atuem no Proeja, é preciso formação específica, domínio das especificidades da EJA para efetivar o direito da continuidade de estudos aos jovens e adultos trabalhadores.

Esse entendimento contribuirá para que a gestão, juntamente com os docentes e equipe técnico-pedagógica, tome a decisão de estruturar um programa sistemático de formação continuada destinado aos atuais e futuros professores da Instituição que atuam/atuarão no PROEJA. Essa é uma importante medida voltada à criação de uma política de formação docente na área de educação de jovens e adultos, o que viabilizará, dentre outros aspectos, o desenvolvimento curricular nessa esfera, assim como a produção de material didático específico e de conhecimento em geral (MOURA, 2010, p. 116).

Cabe aqui lembrar a fala de Miriam Krasilchik, sobre a formação de professores.

O problema da formação de professores quando se fala das reformas educacionais tem o papel de mordomo, nas histórias de detetives sempre se acaba encontrando esse culpado por suas dificuldades ou insucessos. Quando ela não dá certo ou fica emperrada, atribui-se aos professores essa situação. Essa postura é internacional e no Brasil não foge a essa norma (KRASILCHIK, 2001, p. 27).

Examinando os saberes docentes para a formação profissional de um novo tipo de professor, Leite e Di Giorgi (2004, p. 140) apontam que:

A construção de uma outra escola, verdadeiramente formadora de todos os alunos que finalmente nela adentraram, como seres humanos, como cidadãos, como sujeitos da cultura e do saber, exige que o professor seja mais do que um tecnocrata do saber, mais do que um transmissor de verdades prontas, mais do que um socializador de conhecimentos sistemáticos. Enfim, exige um professor que, a cada momento, se faça trabalhador intelectual, alguém que pensa, alguém que compreenda e que trabalhe para transformar a sociedade, a cultura, a educação, a escola, o ensino e a aprendizagem.

Conforme afirma Moll (2010), há carência de iniciativas pedagógicas articuladas com apoio político de docentes e dirigentes para edificar a implementação e a consolidação do Proeja. O que Moura (2010), que articulou a estrutura dessa política pública, afirma também é que:

Vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção e da implementação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente (MOURA, 2010, p. 169).

Nas entrevistas, constatou-se ainda que os dirigentes têm receio do esquecimento do Proeja pelo Estado, gerando tensão e preocupação em relação aos períodos eleitorais. Também há dificuldades de encontrar professores para conduzir o trabalho de gestão do Proeja dentro da Instituição, pois poucos querem se envolver de forma intensa nessa luta.

Os aspectos abordados, especialmente a formação, que se problematiza nessa categoria, têm colaborado para a existência da resistência ao Proeja no IFSP, agravando a percepção conservadora e preconceituosa em relação aos estudantes da EJA. Posteriormente ao exame das entrevistas realizadas nesta pesquisa, observa-se uma intensa conexão de pressões em relação ao cenário das políticas públicas no Instituto e o desafio de dirigentes e docentes em desenvolver de forma efetiva as propostas do Proeja.

No entanto, não podemos esquecer que a execução dos principais pontos do programa estimula a padronização das diversas correntes de pensamento. Não obstante, a consulta aos diversos grupos de professores e dirigentes garante importantes contribuições na determinação das proposições do Proeja. Por isso, na categoria a seguir, são discutidos os aspectos inerentes à implementação e consolidação do Proeja, sob a ótica dos dirigentes.

5.2 Implementação e consolidação do Proeja no IFSP

A categoria implementação e consolidação do Proeja no IFSP foi gerada também a partir da necessidade de caracterização dos desafios inerentes a essa proposta, considerando a visão dos seus dirigentes sobre esse processo. Cumpre ressaltar que independente das intenções manifestas no discurso oficial sobre o Proeja e das críticas existentes aos programas de formação profissional desenvolvidos no lulismo, as orientações para implementar o Proeja, além de toda legislação pertinente, mostram-se decorrentes da responsabilidade social do IFSP, conforme aponta a pesquisa.

É o que revela o depoimento do Dirigente 3, ao afirmar que:

Sabemos das responsabilidades do Instituto, a incumbência de melhorar a formação desse público e permitir que esse pessoal conclua o ensino médio com qualidade e gratuidade e se possível melhorem sua condição social, econômica e de trabalho (DIRIGENTE 3).

Do mesmo modo, o Dirigente 2 relata que os objetivos que orientaram a implementação do Proeja foram uma abordagem mais extensa, de responsabilidade social, que é efetivar uma formação de qualidade para os jovens e adultos trabalhadores.

A implantação do PROEJA foi voltada para a resolução de uma grave deficiência do país. Garantir uma formação articulada com aumento do conhecimento prático para um pessoal que estava fora da escola e fora do mercado. Gente que estava buscando de uma oportunidade e até inclusive aquele pessoal que estava na informalidade, mas que procuravam uma melhoria, com mais habilidades do que já tinham. Então, além da educação de qualidade, o programa busca desenvolver de forma integrada com o ensino técnico que permita que o estudante pense conectado a cultura, a ciência, a tecnologia e a cidadania (DIRIGENTE 2).

Por meio dessa informação, entendemos que o Proeja visa elevar a escolaridade do público de jovens e adultos trabalhadores, é o que consta inclusive no Documento Base e foi incorporado ao discurso do Dirigente 2. Para tanto, é necessário sustentá-lo por uma educação profissional que não seja mercadológica, adestradora, restritiva. Mészáros (2008) defende, pois, um projeto educacional para os trabalhadores fundamentado em uma educação transformadora. O que nos permite inferir que a implementação desse programa deve ser seguida por princípios que sejam pautados em uma efetivação da politecnia.

É importante ressaltar que sendo uma instituição pública que oferta educação gratuita, torna-se imprescindível que o IFSP tenha ações voltadas para a responsabilidade social e deve também expandir o seu atendimento a todos os públicos. Um dos objetivos do Proeja é acolher os trabalhadores e oferecer uma educação que contribua para a formação do cidadão. O Proeja pretende, inclusive, que o estudante continue seus estudos em outros níveis.

Essa compreensão conceitual é apresentada na fala do Dirigente 2:

A escassez que se observa no Brasil, na educação pública como um todo e de programas de ensino qualificado para a EJA. Ainda se encontra diversos supletivos que atuam de maneira muito complementar, muito rápida, e preocupados em aumentar os números da educação do povo, expedindo diplomas. Não estão preocupados em oferecer a esse pessoal uma formação para melhorar a relação deles com a sociedade. O Instituto tem poder, dever e condições, pelo menos, de professores e de estrutura, de oferecer para esse pessoal uma proposta pedagógica arrojada, que possibilite condições de uma educação mais autônoma para gerar trabalho e renda. Não conectando tudo isso exclusivamente ao mundo do trabalho. (DIRIGENTE 2).

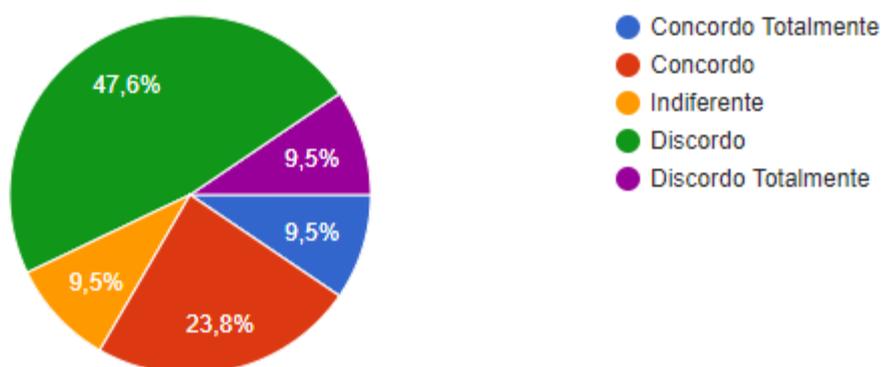
Nesse sentido, o argumento do Dirigente 2 contradiz Rummert e Ventura (2007), os quais asseveram que o Proeja oferece cursos aligeirados, superficiais e fragmentados, objetivando a certificação desses sujeitos e a evolução estatística da educação no Brasil. Podemos também aferir que esse dirigente se apresenta contrário àqueles que falam que o IFSP não tem condições de receber e nem deve ser o local de estudo de jovens e adultos trabalhadores. Ao menos em seu discurso, comparece a compreensão de que é objetivo do IFSP, e mais especificamente do Proeja, contribuir para uma formação humana que rompe com as dicotomias do geral e do específico e gera uma capacidade analítica (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS, 2005b).

De outro modo, os dirigentes que responderam ao questionário eletrônico apontam o fato de colegas continuarem dizendo que não têm condições de ofertar ou ampliar a oferta de cursos do Proeja. Essa insatisfação fica evidente quando aferimos que aproximadamente dois terços dos dirigentes discordam sobre a oferta do Proeja no âmbito do IFSP, conforme podemos observar no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Opinião sobre a implantação do Proeja

Qual sua opinião sobre a implantação do Proeja no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica?

21 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O que se pode aferir em relação a essa discordância é que, embora exista uma compreensão dos aspectos inerentes ao Documento Base e dos problemas presentes na formação, outras variáveis para que a implementação seja

consolidada estão sendo consideradas por esses sujeitos ao pensarem sobre a viabilidade do programa.

Do mesmo modo, conforme as mudanças foram ocorrendo historicamente com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi se alterando também os estudantes, a estrutura organizacional e a própria identidade dos IFs.

Nessa perspectiva, Ferretti (2011) concorda que o Instituto necessita de um projeto educacional transformador para sustentar uma educação voltada para a formação politécnica dos trabalhadores.

Embora exista a prerrogativa legal contrária, ainda se enxerga o IFSP como um ambiente de ensino de qualidade reservado para grupos privilegiados. Entretanto, segundo o Dirigente 3, o Proeja possibilita uma mudança dessa percepção junto a sociedade:

Na história da educação, inclusive na EJA, tudo o que a gente tem conseguido avançar é na base da contradição. Avança e retrocede, depois avança novamente e por aí vai. No caso do PROEJA, onde tinha muita resistência, a gente conseguiu avanços, onde existia muito preconceito (DIRIGENTE 3).

Conforme podemos observar a partir do relato do Dirigente 3, no processo de implementação do Proeja, os envolvidos enfrentam diversas barreiras, especialmente relacionadas à resistência ao programa e ao estigma atribuído aos seus incentivadores. Com isso, percebe-se que a implementação do Proeja enfrentou e ainda enfrenta contradições para entrar e se enraizar na cultura organizacional do IFSP, na perspectiva de uma política pública de Estado, com expansão de cursos para jovens e adultos trabalhadores.

No acolhimento dos direitos desses jovens e adultos, dificuldades se apresentam, como um esvaziamento das iniciativas atreladas ao Proeja, conforme relatado pelo Dirigente 3.

É curioso observar que vai ocorrendo uma consolidação na contradição, de forma heterodoxa, eu diria assim. Porque à medida que o governo vai fazendo o esvaziamento deliberado ou não do PROEJA vai se ampliando a oferta (DIRIGENTE 3).

O que foi apontado pelo Dirigente 3 significa que “é necessário instigar a mobilização social daqueles que não têm parte na sociedade a fim de que o

Estado brasileiro atenda seus direitos em relação à educação e a outros interesses coletivos” (OLIVEIRA, 2013, p. 23).

Esse dirigente argumenta a necessidade de ações “heterodoxas” em oposição as iniciativas na história da EJA, que são as propostas de cursos curtos, que atendam às necessidades dos modelos de produção capitalista. Em continuidade a sua afirmativa, o Dirigente 3 aponta ainda que:

Penso no PROEJA como uma com possibilidade real de ser heterodoxo a esse modelo de aligeiramento da educação para a EJA. Essa formação superficial estritamente preocupada com a colocação no mercado de trabalho, trazendo uma formação mínima e pontual. O PROEJA tem uma concepção contrária a tudo isso. Esse programa quer propiciar uma formação integral do trabalhador considerando todas as suas dimensões: familiar, social, econômica, afetiva, cultural, profissional. Uma formação que rompe com essa lógica hegemônica de conformação do trabalhador ao funcionamento do capitalismo. No PROEJA, nós temos a possibilidade de integração do estudante (DIRIGENTE 3).

Esse apontamento corrobora com a ideia da politecnicidade de Gramsci, a qual demanda a superação da dicotomia entre ensino profissional e educação geral, como ensina Saviani (1989).

Entre os três dirigentes entrevistados, todos relatam que o processo de implementação ocorreu de forma autoritária, que não existiu espaço para debates e que não foi disponibilizada estrutura para implementar essa política pública. O que o Dirigente 1 afirma nesse sentido é que:

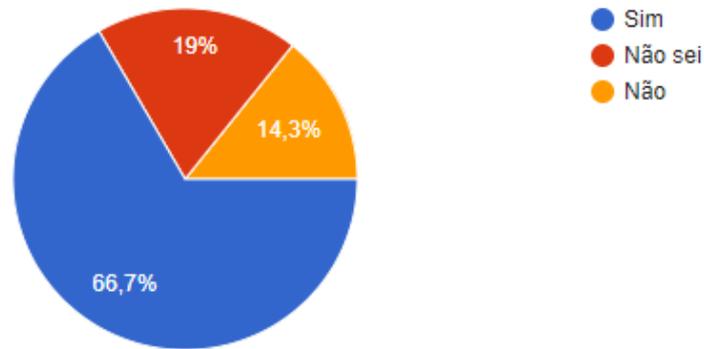
Não teve nenhuma discussão sobre o PROEJA. Ninguém ofereceu suporte, nem tivemos um programa de formação prévia. Não fizeram uma consulta com quem de fato vai estar na sala de aula, que somos nós, os professores do Instituto. O PROEJA chegou, e depois que chegou é que começaram a tratar desse assunto (DIRIGENTE 1).

Trazendo como referência para a análise esse relato, compreendemos que o processo de implementação do Proeja foi atropelado e desencontrado em relação às condições necessárias para essa concretização. Na coleta de dados realizada mediante o questionário eletrônico também comparece esse fato, conforme demonstram os Gráficos 7 e 8:

Gráfico 7 - Direcionamento do MEC para a implementação do Proeja

Houve direcionamento por parte do governo federal, para a implementação do PROEJA?

21 respostas

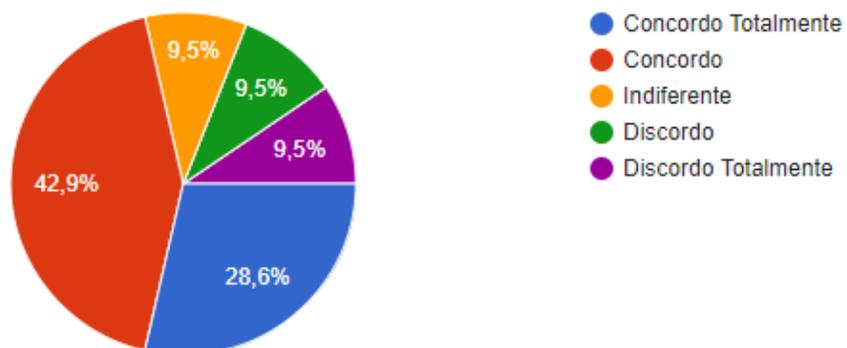


Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Gráfico 8 - Direcionamento da reitoria para a implementação do Proeja

Houve direcionamento por parte da reitoria do IFSP, para a implementação do PROEJA?

21 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O que os gráficos apontam é que, na visão dos dirigentes, vem ocorrendo direcionamento por parte do MEC e da Reitoria do Instituto para a implementação do programa. Apesar dessa iniciativa, percebemos que até o momento desta pesquisa, essas ações não se confirmaram na oferta de vagas para o Proeja dentro do IFSP.

As afirmativas dos sujeitos, tanto respondentes do questionário eletrônico quanto os entrevistados, evidenciam a questão da imposição do Proeja por meio do Decreto nº 5.840/2006, que institui, no âmbito federal, o programa e disponibiliza 10% (dez por cento) do total das vagas de ingresso da Instituição ao Proeja. Os dirigentes afirmam que somente se implantou o Proeja porque existiu um decreto que o impôs.

Essa legislação foi considerada autoritária e irresponsável por muita gente. Já que estávamos sendo forçados a lançar o PROEJA, mas não havia muita ligação com esses cursos, começou sem um debate ampliado, com discussões sobre o programa. Isso trouxe muito desgaste para o programa. Acho que um dos principais argumentos contrários era nesse sentido (DIRIGENTE 1).

Não estou afirmando que não existia debates de âmbito nacional nesse sentido, até porque a educação de jovens e adultos no Brasil sempre esteve na pauta da educação brasileira, tem Paulo Freire, e, isso vem lá de trás. Mas, então, já chegou uma lei pronta. Mas, as discussões não estavam postas internamente no Instituto. Nesse momento houve e como ainda há muitas resistências em relação a aceitação desse programa (DIRIGENTE 3).

Registra-se, com base nessas afirmativas, uma relutância conservadora no IFSP em admitir o Proeja nesse ambiente, além de certo embaraço em articular esse programa e, inclusive, discuti-lo de forma adequada. O movimento de implementação do Proeja é conflitante e recriminado, em parte, devido ao fato de que sua implantação ocorreu verticalmente. Todavia, essa legislação possibilitou também medidas positivas, como a criação de vagas para atendimento da EJA, expandindo, desse modo, o perfil de estudantes dos Institutos.

É fundamental ressaltar que a EJA, no Parecer nº 11/2000, é estabelecida como modalidade de ensino inserida no sistema de educação. Dessa forma, não compete a nenhuma instituição pública de educação abordá-la marginalmente, mas a pesquisa aponta que, obrigatoriamente, trabalhar na sua implementação e consolidação gera a demanda de que existam no IFSP docentes adequadamente formados para compreender as particularidades da EJA.

Vemos que não basta a propositura de uma política com recortes avançados, enquanto as possibilidades de efetivação não estiverem na pauta real da sociedade. A afirmação e a realização desse direito não devem ser efetivadas dentro do governo e de suas instituições, necessita transcender a esfera da gestão, da burocracia e dos marcos legais.

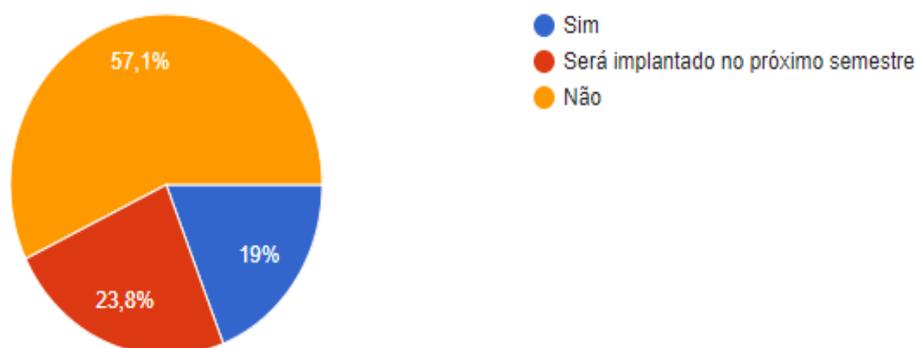
Mészáros (2008, p. 163) afirma que “as leis não emanam simplesmente da vontade livre dos indivíduos, mas do processo total da vida e das realidades institucionais do desenvolvimento social”.

Ao serem questionados sobre o estado de implementação, mais da metade, ou seja, 57,1%, respondeu que não, e outros 24% informaram que o processo seria implementado no semestre seguinte à aplicação do questionário, conforme o Gráfico 9:

Gráfico 9 - Campus com o Proeja implementado

O PROEJA já está implementado no seu campus?

21 respostas



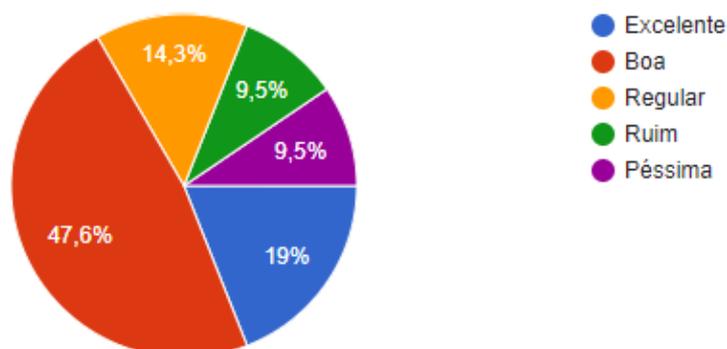
Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Vinculado a esse dado, o Gráfico 10 aponta que na avaliação dos dirigentes sobre a implementação do Proeja em seu *campus*, 67% consideram excelente ou boa:

Gráfico 10 - Avaliação sobre a implementação do Proeja

Qual sua avaliação sobre a implementação do PROEJA em seu campus?

21 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O que se revela a partir desses percentuais elevados de inexistência da oferta do Proeja, ao passo em que consideram essa situação boa ou excelente, é que esses dirigentes são coniventes com a situação de ausência da implementação do programa. Do ponto de vista institucional, é possível considerar que não existe incentivo para que o programa avance, o que certamente implica uma consolidação inexistente, embora a prerrogativa legal indique o contrário.

Nessa categoria, discutimos que os dirigentes enfatizaram que a implementação do Proeja tem ocorrido devido a decisões do Governo Federal, uma vez que os dispositivos legais indicam que todas as instituições federais teriam que oferecê-lo à sociedade, proporcionando aos jovens e adultos uma formação geral aliada à formação profissional.

Conforme já expresso anteriormente, uma política de natureza educacional direcionada à EJA tem que ter como princípio fundamental a elevação da escolaridade ligada ao processo de profissionalização, com a finalidade de contribuir para a integração dessa parcela da sociedade, que se encontra, em sua maioria, limitada quanto ao direito à educação básica e ao acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007). Porém, o que a pesquisa revela, com base na percepção dos dirigentes, é que o entendimento é muito mais para cumprir uma determinação legal, do que o resgate de um direito negado.

Além disso, os sujeitos problematizam questões de ordem administrativa e orçamentária que impactam no seu desenvolvimento, conforme o que será discutido na categoria 3, a seguir.

5.3 Estrutura administrativa e orçamentária

A terceira categoria de análise considerada relevante para a discussão centrada na política pública Proeja, do ponto de vista da observação e investigação junto aos gestores no âmbito do IFSP, é a estrutura administrativa e orçamentária.

A oferta do Proeja requer da instituição proponente um planejamento institucional, administrativo e orçamentário. Nesse momento, faz-se necessário um acompanhamento por parte do gestor em vários aspectos do seu desenvolvimento, que envolve conflitos, aprendizado e comprometimento.

Vale ressaltar que o desenvolvimento do Proeja no IFSP deu-se a partir de determinação legal, ocorrendo num contexto de um processo de adaptação em termos de infraestrutura e de formação de seus docentes e gestores.

A Lei que criou os IFs, nº 11.892/2008, no inciso I do *caput* do art. 7, afirma que o IF deve “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008a).

Essa legislação também estabelece que “no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício deverá garantir no mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender os objetivos definidos no inciso I do *caput* do art. 7 desta Lei”.

Isso significa que não existe clareza organizacional, ou seja, como o sistema administrativo em cada unidade do IFSP pode garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender o objetivo de trabalhar na EPT e na educação de jovens e adultos. Não fica explicitado na referida Lei um percentual crescente para a EJA. A quantidade de vagas para essa modalidade fica diluída no quantitativo de 50% das vagas para a EPT.

Porém, no Decreto nº 5.840/2006, anterior a criação dos IFs, é prevista a oferta de no mínimo 10% do total dessas vagas para a EJA. Novamente, ressaltamos a dificuldade em articular esses objetivos, uma vez que a demanda pela formação do Proeja é anterior à organização dos IFs; no entanto, o que se observa é

que o IFSP ainda não tem maturidade administrativa para gerir uma política institucional específica para o Proeja.

A fim de detectar as impressões dos dirigentes quanto à estrutura e às práticas desenvolvidas em sua unidade frente ao Proeja, no questionário eletrônico, perguntamos sobre a avaliação dos sujeitos frente a essa questão que implica uma estrutura administrativa e/ou estrutural.

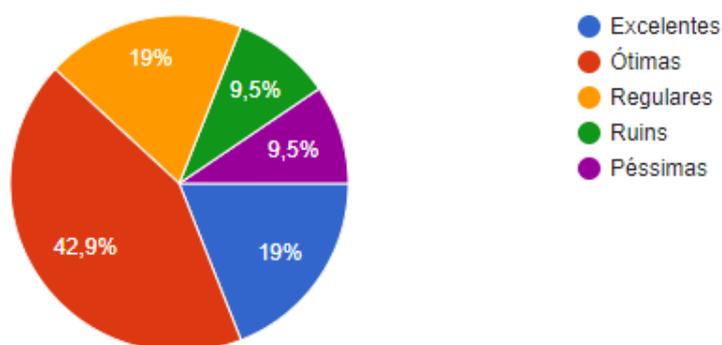
O que se apresentou foi um índice de 60% dos dirigentes apontando que a estrutura e práticas ou ações são excelentes e ótimas, o que denota uma possível acomodação desses profissionais frente à ausência da implementação do Proeja e de propostas administrativas afirmativas que permitam o seu desenvolvimento e vivência no contexto em que estão inseridos.

Esses aspectos podem ser observados a seguir, no Gráfico 11:

Gráfico 11 - Avaliação das estruturas, práticas e ações para o Proeja

Como você avalia a estrutura e as práticas ou ações desenvolvidas frente ao PROEJA?

21 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Ainda tendo como base o Gráfico 11, chama a atenção o índice de 20% de dirigentes que consideram a estrutura e práticas ou ações ruins ou péssimas, apontando para o sentido de que esses dirigentes assumem, de certa forma, que existe uma lacuna administrativa e dificuldades em elaborar ações que fortaleçam a implementação e consolidação do programa, tanto é que, dos atuais 38 *campi*, apenas três realmente tem implementado o Proeja.

Apoiados nessa visão crítica sobre a estrutura administrativa coerente com os pressupostos do programa, consideramos a necessidade de um modelo organizacional para a implementação do Proeja no IFSP. Porém, a partir da análise documental, foi detectado que, em 2013, houve uma fiscalização do Tribunal de Contas da União (TCU), Acórdão nº 506/2013, que cobrou dos Institutos, entre outras ações, a oferta de cursos de licenciaturas, conforme a legislação em vigor.

Diante desse desafio, nos questionamos sobre as condições em que os dirigentes poderiam atuar na estruturação do Proeja, tendo em vista a necessidade de priorizar a oferta das licenciaturas.

Outro fato revelado com base na pesquisa, é o número de professores dos *campi*. Cada *campus* do IFSP, com exceção dos antigos Cefets, São Paulo, Cubatão e Sertãozinho, tem direito a 60 (sessenta) vagas de docentes durante a implantação, nos cinco primeiros anos, e mais 10 (dez) vagas de professores, caso o *campus* cumpra os objetivos de relação aluno/professor. O que podemos considerar, nesse aspecto, é a dificuldade administrativa em direcionar professores para atuação no Proeja, que demanda 2400 (duas mil e quatrocentas) horas de aulas presenciais, tendo que atender também a expansão da EPT, das licenciaturas e também os cursos de extensão, sem falar das demais graduações e pós-graduações.

Ainda sobre a estrutura administrativa, tendo como base a análise documental e a experiência do pesquisador, detectamos que, para atender a implementação do Proeja, os *campi* estão direcionando os professores recém-contratados como membros das comissões de implementação do Proeja. O que observamos, do ponto de vista prático/empírico, é que os membros dessa comissão são professores que atuam na docência de diversos cursos e possuem as respectivas responsabilidades pedagógicas e administrativas, além de não ter nenhum tipo de incentivo efetivo para atuar nessas comissões. Necessariamente, essa problemática gera dificuldades para que esses professores executem de forma efetiva e afetiva suas responsabilidades junto a implementação do programa, exigindo tempo, dedicação e iniciativa desse docente, sem proporcionar contrapartidas bonificadoras a esses profissionais.

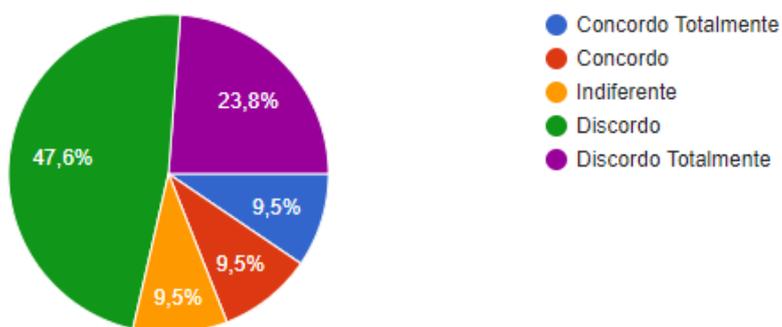
Na esfera orçamentária, consideramos relevante perguntar aos dirigentes sobre a percepção da contribuição da atual matriz orçamentária do MEC a implementação do Proeja. A análise do Gráfico 12 demonstra que mais de 70% dos

dirigentes consideram que a matriz orçamentária do MEC não contribui para que o Proeja seja desenvolvido, uma vez que essa matriz não premia a implementação do programa nem pune aquele *campus* que não oferta o Proeja.

Gráfico 12 - Avaliação da matriz orçamentária

Na sua opinião a matriz orçamentária do MEC contribui para a implantação do PROEJA?

21 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

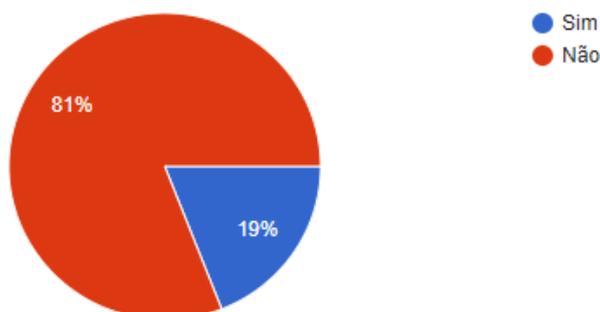
Para estabelecer uma relação do alto índice de discordância apresentado pelos dirigentes com as prerrogativas legais, ao analisarmos os documentos regulatórios, observamos que no orçamento anual não estão previstos recursos específicos para o Proeja e não existe nenhuma proposta individualizada e/ou centrada nas ações e práticas destinadas ao programa.

Quanto ao orçamento geral, considerado um ponto nevrálgico à implementação e gerenciamento do *campus*, acreditamos ser relevante questionar aos dirigentes sobre o direcionamento de recursos públicos para manutenção do *campus* de maneira geral. Mais de 80% dos diretores indicaram que os recursos públicos não são suficientes, o que revela que os recursos disponíveis são insuficientes para a gestão do *campus* sem a implementação de novos programas, como o Proeja, conforme podemos observar no Gráfico 13:

Gráfico 13 - Suficiência dos recursos para a manutenção do campus

Na sua opinião os recursos públicos são suficientes para a manutenção do campus?

21 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

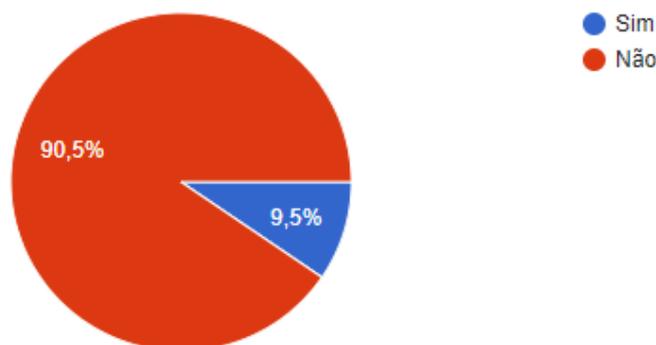
Nesse sentido, novamente nos reportamos aos documentos regulatórios legais, buscando compreender de que maneira os recursos públicos apoiariam o programa. Ao analisar o orçamento anual, observamos que não existem rubricas referentes especificamente ao Proeja e que considerável parte dos recursos de custeio são alocados para a manutenção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de regime integral, o que acaba por inviabilizar o tratamento de questões acadêmicas, formativas e avaliativas, as quais impactam diretamente na implementação do programa.

Consideramos necessário também questionar aos dirigentes sobre o seu conhecimento a respeito da proposição de recursos extraordinários do Estado destinados ao desenvolvimento dos cursos do Proeja no IFSP. Dos 21 respondentes, mais de 90% afirmaram não conhecer a existência de recursos específicos para o Proeja, conforme podemos observar no Gráfico 14:

Gráfico 14 - Conhecimento de recursos para o Proeja

Você tem conhecimento da existência de recursos extraordinários advindos do Estado para os cursos do PROEJA?

21 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Pesquisa publicada por Grabowski, Ribeiro e Silva (2003) identificou dezenas de fontes de recursos públicos que financiam iniciativas da educação profissional e tecnológica sem que exista uma efetiva gestão e articulação entre os agentes públicos envolvidos, provocando “zonas de sombreamento” e lacunas no financiamento da EPT.

Ainda segundo Grabowski (2010), entre esses fundos públicos, encontram-se os recursos do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) provenientes da arrecadação de contribuição compulsória de 2,5% sobre a folha de pagamento das empresas para financiamento dos sistemas patronais de formação profissional, constituídos pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem e respectivos Serviços Sociais.

Essas organizações, diante de uma fonte de recursos constante, ficam em situação privilegiada na comparação com as instituições públicas. O autor exemplifica que, em 2005, foram destinados aproximadamente 600 milhões de reais à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, enquanto os Serviços Nacionais de Aprendizagem angariaram algo em torno de 5 (cinco) bilhões de reais de recursos públicos. Grabowski (2010) ainda notifica que, em 2008, esses recursos aproximaram-se dos 7 (sete) bilhões de reais. Dessa forma, predomina a prestação da educação paga pela sociedade em detrimento da oferta pública e gratuita.

A perenidade do financiamento é importante por causa das limitações nas possibilidades de oferta do Proeja, principalmente porque o Brasil, ao longo de sua história, não seguiu a opção de fortalecimento da EPT nas escolas públicas e gratuitas. Essa é uma lacuna grande, sustentada pelo fato de que as escolas privadas foram a opção política e se configuram dominantes nesse segmento.

É fundamental ressaltar que a burocracia não deve ser apontada como a responsável fundamental pela não implementação do Proeja no IFSP até esse momento. Também não podemos esperar que esteja somente na gestão a solução dos desafios e limites para o desenvolvimento do programa. A não realização do programa no Instituto, nesse caso, é muito mais complexa do que a gestão sozinha poderia resolver. Ainda que a gestão fosse mais eficiente e a burocracia fosse mais amigável dentro do IF, teríamos a existência de aspectos pedagógicos, financeiros, políticos e sociais, que demandam uma condução articulada e integrada das esferas da administração pública envolvidas nessa experiência, com os setores de formação pedagógica, também envolvidos nessa proposta, para alcançar as diretrizes estabelecidas pelo Proeja.

Diante disso, consideramos que as ações da administração do IFSP podem ser um atributo importante para a consolidação do Proeja no movimento de efetivação do programa, acolhendo essa iniciativa e melhorando o fluxo das propostas nos *campi* e garantindo que haja representatividade nas esferas administrativas e colegiadas.

Evidentemente, conforme o Instituto oferta cursos na modalidade do Proeja, a comunidade reconhece esse programa, que pode se tornar uma referência nas propostas de modelos de educação para as classes operárias. Dessa forma, podemos viabilizar um ciclo virtuoso, no qual a sociedade exige uma educação de qualidade para todas as classes. Essa é uma utopia política, social e singular para os Institutos Federais.

Pensando mais a longo prazo, a estrutura atual do IFSP causa impacto direto nas estratégias adotadas por esses dirigentes para atingir seus objetivos. Por outro lado, a adoção de políticas descentralizadoras pode nos levar a considerar a reestruturação das opções de desenvolvimento do Instituto. Assim mesmo, o surgimento do Proeja nos obriga à análise das condições inegavelmente apropriadas para sua implantação, implementação, desenvolvimento e consolidação dentro do IFSP.

Neste capítulo, elaboramos uma análise dos resultados oriundos das categorias geradas, de acordo com os objetivos: geral e específicos. Foi possível demonstrar que, na formação dos dirigentes do IFSP, faz-se necessário um programa de formação continuada pedagógico e administrativo. Com relação à realidade administrativa e orçamentária do Instituto, é preciso que se estruture mecanismos de suporte para a gestão democrática e participativa e um significativo aporte nas rubricas orçamentárias. E, para dar subsídios à implementação e consolidação do Proeja no IFSP, pode-se afirmar que os inúmeros desafios que estão postos, visam à garantia do direito dos trabalhadores de retornarem a um processo de escolarização de qualidade.

Resgatando as perguntas de pesquisa organizadas na introdução/justificativa, podemos inferir que no processo de implementação do Proeja no IFSP, sua efetivação não está atendendo as diretrizes propostas pelo MEC e pelo próprio Instituto, no sentido de que há tensões entre ruptura e continuidade, desenvolvidas a partir da implantação e implementação do programa ilustra. As ações normativas e legais são parcialmente cumpridas, mas o programa não se realiza efetivamente.

Além disso, de acordo com o que foi apresentado pelos próprios dirigentes, não existe no IFSP uma política institucional para a educação de jovens e adultos, uma vez que o processo de implantação e implementação vem se dando mediante determinações autoritárias, sem o apoio dos docentes e dirigentes, e oblíqua para soluções superficiais e fragmentadas, contrariamente às diretrizes propostas no Documento Base do programa.

A visão dos dirigentes tende a ser enviesada pela realidade da gestão, sendo marcada pelo cumprimento da legislação e pela tomada de decisões ambíguas, influenciadas pelas preferências e anseios de seus professores/eleitores, que nutrem certo preconceito com a docência na modalidade EJA.

Por fim, da maneira como essa política pública está se propondo, no âmbito do IFSP, existem ainda muitos limites e contradições a serem superados, tais como a adequação orçamentária e administrativa, a superação da formação dos docentes e dirigentes, e a estruturação do Instituto para a consolidação de políticas públicas de forma efetiva.

A discussão sobre esses aspectos, bem como o balanço crítico da pesquisa, a síntese das principais ideias e as recomendações e/ou as reflexões que

podem apontar como contribuições para outras pesquisas que se direcionem ao mesmo tema, serão apresentados nas considerações finais, no capítulo a seguir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da trajetória deste trabalho, existia um grande dilema posto na minha vida profissional, que era ampliar minha formação acadêmica e científica e encontrar soluções para viabilizar a implementação de um curso na modalidade do Proeja no *campus* de Presidente Epitácio do IFSP. Na verdade, naquele momento, ainda não sabia muito bem o que era o Proeja, mas já conseguia compreender a complexidade do desafio profissional que deveria destrinchar.

Após muitas leituras, deflagradas mediante pesquisa bibliográfica e documental e muitas horas de bons debates junto aos orientadores da pesquisa, chegou-se ao seu objeto: a implementação do Proeja no IFSP sob a ótica de seus gestores. Naquele momento, já havia ficado evidente que essa política pública era o resultado da expressão da disputa de pressupostos societários, de compreensões e de conflitos entre relações de forças assimétricas na sociedade brasileira contemporânea.

Conforme a pesquisa foi se desenvolvendo, e com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, percebiam-se as inúmeras contradições inerentes ao percurso de implementação do Proeja no IFSP, e os desafios enfrentados pelos dirigentes desde a chegada do programa, especialmente os de ordem estrutural, formativa e financeira.

Após a aplicação do primeiro instrumento, o questionário eletrônico, e da análise quantitativa, percebeu-se que era necessário investigar as particularidades do processo de desenvolvimento dessa política pública, além de situar o debate envolvendo a articulação entre educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos, especificamente entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, até o golpe legislativo, midiático e justicialista de 2016.

Diante desse contexto, e especialmente a partir do exame de qualificação, emergiram novos objetivos: assinalar os desafios, experiências e propostas do Proeja no IFSP, desde sua implantação até o final de 2015, sob a ótica dos gestores; identificar as razões que impediram e/ou possibilitaram a implementação do Proeja no IFSP; e compreender a concepção dos gestores sobre o programa.

A partir da análise mediante triangulação metodológica, ficou constatado, com base nos indicadores gerados pelas pesquisas bibliográficas e documentais, a dualidade estrutural que envolve o Proeja no IFSP, além de suas implicações sociais e políticas quando estão atreladas à EJA.

Evidenciou-se, por exemplo, uma desarticulação entre o ensino básico e a educação profissional e tecnológica, fato que vem apontar historicamente para a realidade de uma sociedade dividida em classes, na qual encontram-se, de um lado, sujeitos cujas funções intelectuais são incentivadas, e de outro, sujeitos aptos a realizar funções instrumentais.

Nunca é demais lembrar que o Proeja engloba educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos e ensino médio, articulando um diálogo entre essas modalidades educativas. No momento em que a legislação abriu espaço para se construir essa formação integrada, passou-se a enfrentar a fragmentação da ação política, isolando no diálogo, na tomada de decisões e ações, na perspectiva de políticas públicas de Estado.

Demonstrou-se também a necessidade da constituição de um modelo educacional no país, que articule a educação da forma mais ampla e inclusiva possível, esquivando de ações isoladas e políticas educacionais pontuais que em grande parte não atendem os princípios de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Aqui compete ponderar que o percurso da EPT foi historicamente estabelecido nos espaços: público e privado, e tem se apresentado ora como instrumentalização tecnicista que unifica assistencialismo e ações compensatórias objetivando o treinamento para a mão de obra ingressante no mercado de trabalho, ou a formação profissional que busque garantir uma educação articulada com os interesses dos trabalhadores, que possa formar cidadãos e futuros dirigentes na perspectiva de uma formação integrada.

Percebe-se, ao longo desta pesquisa, que o Proeja vem enfrentando desafios desde sua implantação e que ainda não se consolidou em uma política pública no IFSP. Apesar da previsão de novos cursos, muitos professores e gestores, chamados na pesquisa de dirigentes, ainda resistem a sua implementação. Pode-se dizer que os avanços até agora obtidos, nos poucos cursos existentes, estão relacionados a aspectos e contextos específicos, atrelados as condições administrativas, políticas e orçamentárias, como mostramos no capítulo 5.

Nota-se que, historicamente, ocorreram grandes mudanças na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e nesse tempo os professores e estudantes também se modificaram. Nesse sentido, a entrada de jovens e adultos trabalhadores é importante, mas uma parcela dos professores enxerga nessa modalidade somente desafios.

Com base nos dados que foram levantados e analisados nesta pesquisa, pensamos que a constituição de uma política institucional para o Proeja no IFSP pode se fazer, em primeiro lugar, na construção de um processo contínuo de formação de professores, sendo esse um fato que o pesquisador não conseguia visualizar antes da realização da pesquisa. Esse é o grande desafio que permanece, propor uma formação que envolva gestores e professores em um processo de significação e ressignificação dos eixos educação profissional e EJA. Essa, dentre outras, é uma situação organizacional que precisa ser resolvida.

Os concursos públicos para contratação de professores do IFSP têm valorizado até o momento a titulação, sem exigir formação em licenciatura. Os docentes titulados e concursados, deparam-se com a necessidade de ministrar aulas para o ensino médio, ensino técnico, ensino superior, pós-graduação e EJA. No âmbito do IFSP, com raras exceções, não se realiza uma formação inicial ou continuada para que o professor recém-contratado possa ser preparado para a docência, além de haver carência de profissionais no contexto com essa formação para desenvolver uma política como o Proeja. É reduzido o quadro da Rede Federal de Educação Profissional de mestres e doutores na área de educação.

Esses e outros aspectos, tais como os evidenciados na análise das categorias, como a formação dos dirigentes do IFSP, a realidade administrativa e orçamentária do Instituto, e a ausência da implementação e consolidação do Proeja na Instituição, evidenciam a necessidade de políticas públicas de formação de professores combinadas com o processo de implementação, sem descontinuidade em sua realização.

Não podemos nos esquecer de que, nos últimos concursos públicos do IFSP, a valorização da titulação se equiparou a valorização da experiência docente, fato esse que merece registro no sentido de sinalizar para uma pequena ação de correção no problema explicitado.

O que a pesquisa demonstra é que o IFSP ainda está muito distante de atender as exigências do MEC com relação ao Proeja. Desse modo, para reverter

esse quadro, é preciso reconhecer que essa modalidade não deve ser encarada como mais uma ação governamental de oferta de cursos aligeirados, superficiais e fragmentados, e sim como uma política educacional de longo prazo que veio para se consolidar como uma modalidade de ensino que integra, de forma eficiente, o ensino médio, a EJA e a EPT. Corroborado pelos autores consultados na pesquisa, podemos afirmar que essa política vem proporcionar uma educação capaz de superar as dualidades da própria educação brasileira, como a separação entre trabalho manual e intelectual.

Assim mesmo, os esforços realizados até o momento não podem ser desconsiderados; no entanto, considero desastrosa e pesarosa a não consolidação do Proeja, como política pública nos IFs, pensando na demanda existente no país e nos jovens e adultos trabalhadores que tiveram negado o seu direito à educação.

Em alguns momentos parece que a EJA no IFSP se tornou uma não política, uma não prioridade e demonstramos nessa pesquisa algumas das razões para o relativo fracasso desta política educacional, como a formação dos professores, a falta de prestígio da EJA em detrimento da graduação, a intensificação do trabalho, uma modalidade de ensino totalmente diferente, a falta de recursos financeiros, a velocidade de criação do IFSP, a formulação fragmentada do Proeja e a elevada carga horária desses cursos.

O Brasil necessita de um sistema educacional que impeça os desarranjos na legislação decorrentes das forças políticas e sociais em disputas, contraditórias em seus interesses; a desorganização burocrática e administrativa do estado; a lógica eleitoral das políticas públicas. Enfim, tudo que impacta negativamente o desenvolvimento da educação.

A situação econômica e financeira do país, no mundo globalizado, fica refém de manter uma moeda estável, com inflação sob controle e equilíbrio fiscal para gozar de credibilidade junto aos mercados financeiros.

Nesse cenário, diante da forte dependência dos mercados, não se pode esquecer que há implicações para o país quando o Estado institui novas políticas públicas e gera novos investimentos e novas despesas. Essa situação é um agravante para desenvolvimento de um país que traz marcas históricas de desigualdades sociais e econômicas, essa conjuntura articulada com as diretrizes neoliberais acentua os efeitos destrutivos sobre os escassos direitos conquistados pelos trabalhadores, dessa forma o Estado vai se desresponsabilizando de

desenvolver seus deveres, como as políticas públicas de educação, e repassa essas responsabilidades para setores privados transformando direitos em serviços.

A implementação do Proeja no IFSP enfrenta, portanto, desafios e contradições para se institucionalizar, conforme foi apontado pelos participantes da pesquisa, os dirigentes. Ainda existe preconceito em relação à EJA, como observado nas entrevistas semiestruturadas. Porém, para a efetivação dessa iniciativa, faz-se necessário tempo, recursos e uma série de ajustes normativos, além de uma política de formação de professores, focada nas especificidades desse programa.

Do ponto de vista das limitações da pesquisa, acreditamos que este foi o primeiro passo, embora tenhamos encontrado outras pesquisas articuladas ao tema, considerando que a realização de uma análise quanti-qualitativa se encerra nos apontamentos e discursos dos participantes. Por isso, entendemos que outras pesquisas podem vir a problematizar, de maneira mais dialética, as contradições inerentes ao processo, em uma visão mais horizontalizada e longitudinal.

REFERÊNCIAS

ARANHA, A. V. S.; CUNHA, D. M.; MILITÃO, M. N. S. A. O ensino profissional em foco. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 8-12, jan./abr., 1997.

BARROSO, L. R. **Interpretação e aplicação da Constituição**. São Paulo: Saraiva, v. 3, 1996.

BRASIL. **Tribunal de Contas da União**. Relatório de Auditoria. Acórdão nº 506/2013. Agravante: Tribunal de Contas da União. Agravada: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – MEC. Relator: Ministro José Jorge. Brasília, 13 de março de 2013. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/etcu/ObterDocumentoSisdoc?seAbrirDocNoBrowser=true&codArqCatalogado=8995696>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o

Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192>. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 06 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007, Brasília, DF. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 06 abr. 2018.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)**. São Paulo, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução n.40/2015, de 2 de junho de 2015**. Disponível em: <[file:///C:/Users/rmorais/Downloads/Resol_40_Aprova_Diretrizes_cursos_proeja%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/rmorais/Downloads/Resol_40_Aprova_Diretrizes_cursos_proeja%20(1).pdf)> Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 4 /97**. Brasília, DF. 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. **Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao ensino Técnico e Emprego. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm> Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA**). Brasília: MEC ; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP/MEC. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2017.

CAIRES, V. G. **Educação Profissional Brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CIAVATTA, M. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. São Paulo: Cortez, 2007.

CONTARINE, M. L. M.; OLIVEIRA, M. A. M. PRONATEC: estudo de caso realizado em um curso técnico de nível médio, em Belo Horizonte. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 108-127, jan./abr., 2014.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-123.

CURY, C. R. J. **Parecer do CNE/CEB 11/2000**: diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CURY, C. R. J. **Políticas atuais para o Ensino Médio e a educação profissional de nível técnico**: problemas e perspectivas. Brasília: Plano, 2002.

DI GIORGI, C. A. G. **Uma outra escola é possível**: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil (ABL), 2004.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago., 2015.

DI PIERRO, M. C. et al. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov, 2001.

FERRETTI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. **HOLOS**, Natal, v. 6, p. 71-91, out., 2016.

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a comunicação no mundo do trabalho. **Fronteiras-estudos midiáticos**, v. 16, n. 2, p. 124-131, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr., 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017>. Acesso em: 06 abr. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

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

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRABOWSKI, G. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios**. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2010.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R.; SILVA, D. **Formulação das políticas de financiamento da educação profissional no Brasil**. Levantamento dos organismos financiadores da educação profissional. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

IANNI, O. O declínio do Brasil-nação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 51-58, set./dez., 2002.

KRASILCHIK, M. Formação de professores: o papel da universidade. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo: USP, 2001.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 253-270.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out., 2007.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo Cortez, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados**. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. **Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos**. Educação (UFES), v. 29, n. 2, p. 135-146, 2004.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar., 2016.

LIMA, L. C.; ADORNO, T. W. **Teoria da cultura de massa**. Paz e Terra, 2005.

MARX, K. **O capital: crítica de economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1.

MAYO, P. **Hegemony and Education under Neoliberalism Insights from Gramsci**. New York; London: Routledge, 2015.

MERCADANTE, A. **Brasil: a construção retomada**. São Paulo: Terceiro Nome, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MOLL, J. **PROEJA e democratização da educação básica**. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

MOURA, D. H. 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. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set., 2010.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 2007.

MOURA, D. H. **Políticas Públicas para a educação Profissional Técnica de nível médio nos anos (1990 e 2000): limites e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2012.

MOURA, D. H. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, M. S.; SANTOS, I. B. de A. Políticas Públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. **EJA em debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 39-56, nov., 2012.

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

OLIVEIRA, R. **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papyrus, 2013.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. **Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: permanências e mudanças**. Campinas: Alínea, 2013.

PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. São Paulo: Fundação Santillana Moderna, 2012.

PACHECO, H. P.; ARANHA, A. V. S. **A educação de jovens e adultos articulada à educação profissional: reflexões sobre a política pública educacional**. Curitiba: CRV, 2012.

PINTO, J. M. R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 1, 2014.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

RAMOS, M. **A educação tecnológica como política de Estado**. Campinas: Papirus, 2011.

RAMOS, M. **A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

RAMOS, M. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.1, p. 65-85, jan./abr. 2008.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, v. 2, p. 35-50, jan./abr., 2007.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade; considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

RUMMERT, S.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação da Classe Trabalhadora Brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-799, jul./set. 2013.

SADER, E. **Que país é este?: dilemas nacionais do século XXI**. São Paulo: Atual, 2009.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia: trabalho, educação e saúde. **Revista da Fiocruz/EPSJV**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-52, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, S. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SHAVIT, Y.; MÜLLER, W. Vocational secondary education, tracking and social stratification. In: HALLINAN, M. T. (ed.). **Handbook of The Sociology of Education**. New York: Kluwer Academic; Plenum Publishers, 2006.

SILVA, A. L.; SILVA, A. O PROEJA no IFSC, Campus Florianópolis-Continente: reflexões sobre uma construção coletiva. **EJA em debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, nov., 2012.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-15, 1996.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

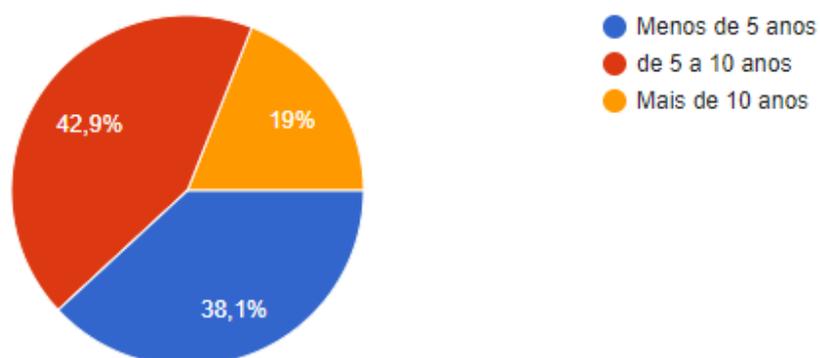
WOLF, A. **Review of Vocational Education**: The Wolf Report. London: Stationary Office, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - RESULTADOS GRÁFICOS DOS QUESTIONÁRIOS DIGITAIS RESPONDIDOS PELOS DIRETORES DOS CAMPI DO IFSP

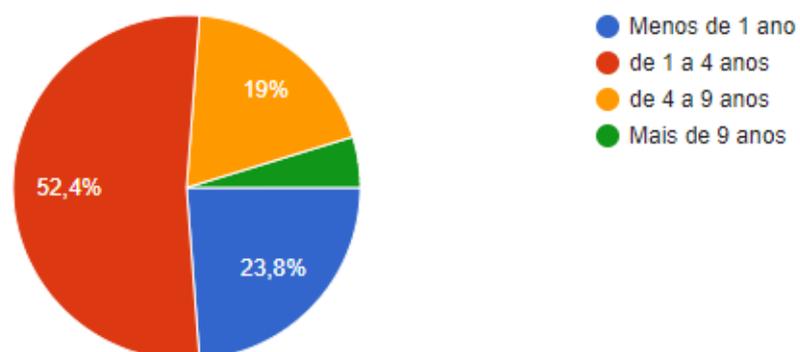
Há quanto tempo você atua no IFSP?

21 respostas



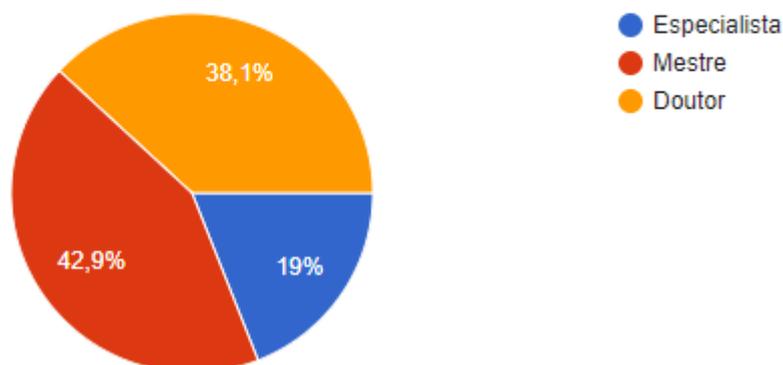
Há quantos anos atua na direção do IFSP?

21 respostas



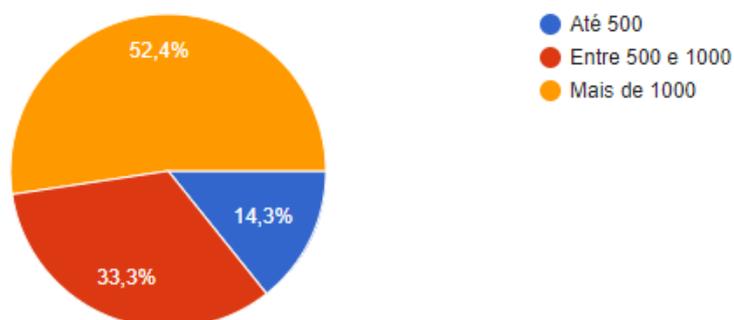
Qual a sua formação acadêmica?

21 respostas



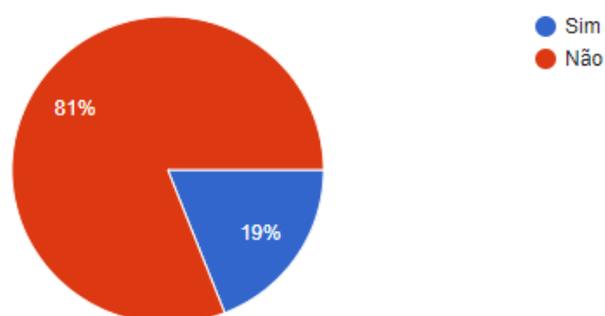
Qual o número de alunos que estão regularmente matriculados em seu campus?

21 respostas



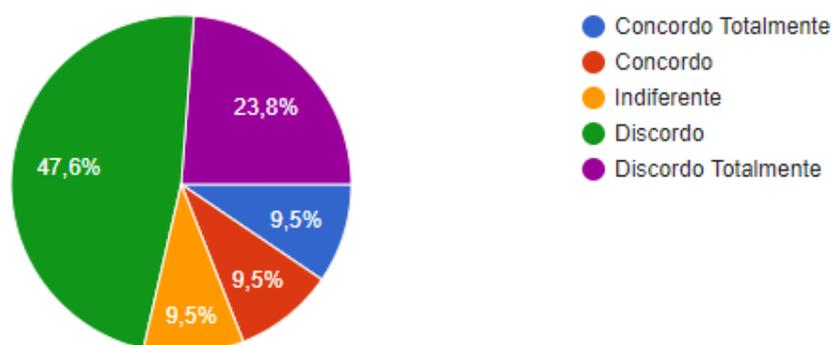
Na sua opinião os recursos públicos são suficientes para a manutenção do campus?

21 respostas



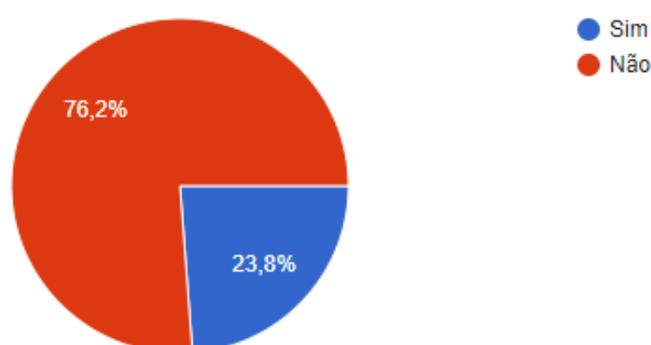
Na sua opinião a matriz orçamentária do MEC contribui para a implantação do PROEJA?

21 respostas



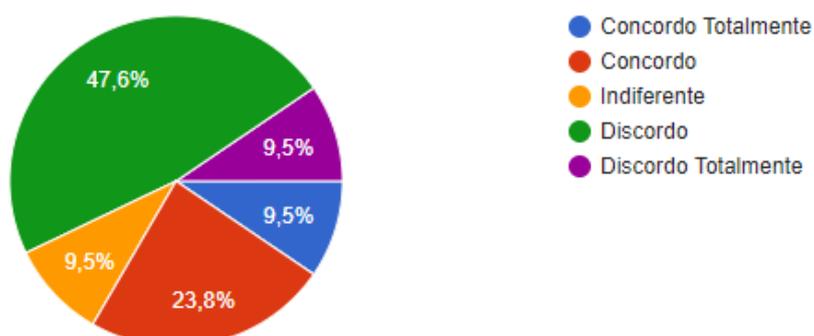
Você já teve experiência de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos?

21 respostas



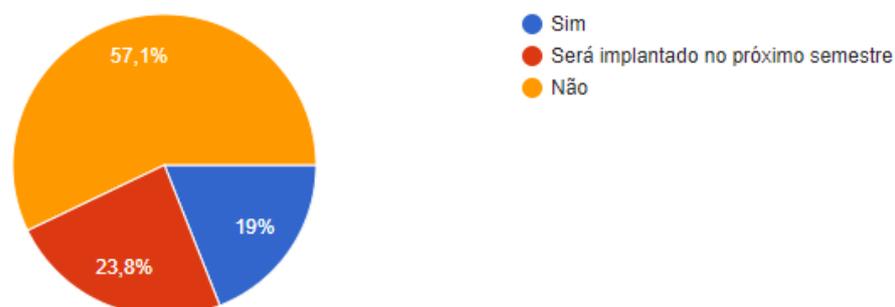
Qual sua opinião sobre a implantação do Proeja no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica?

21 respostas



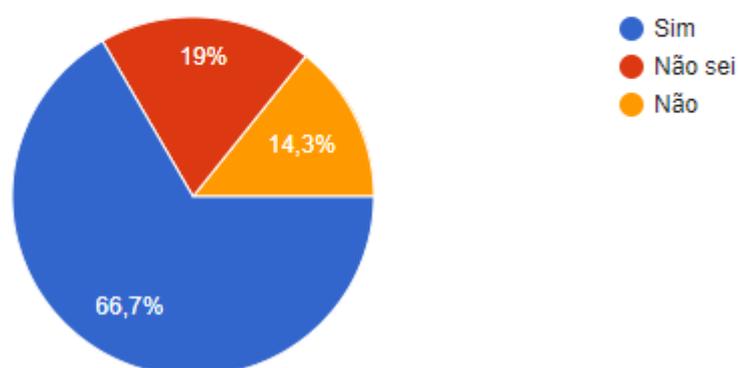
O PROEJA já está implementado no seu campus?

21 respostas



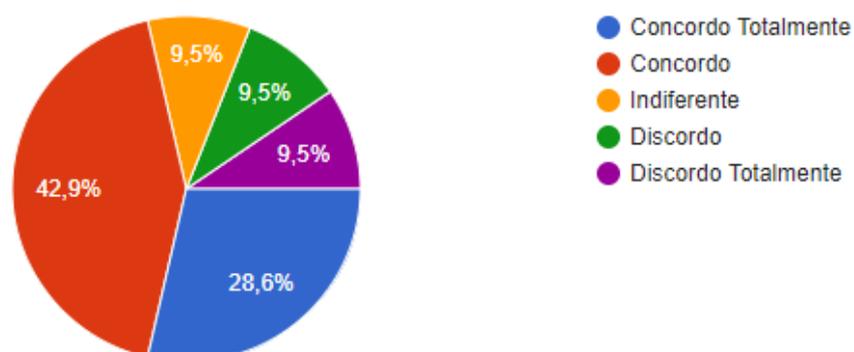
Houve direcionamento por parte do governo federal, para a implementação do PROEJA?

21 respostas



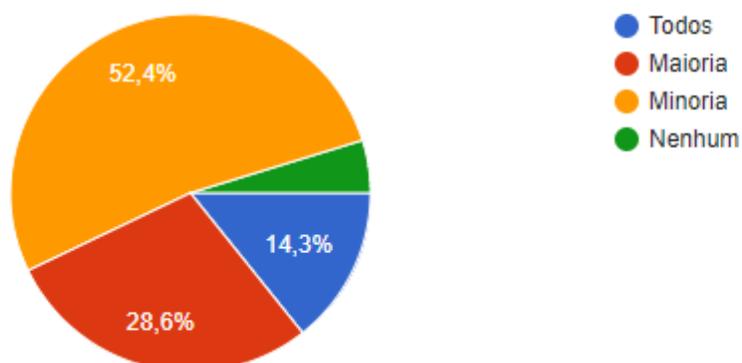
Houve direcionamento por parte da reitoria do IFSP, para a implementação do PROEJA?

21 respostas



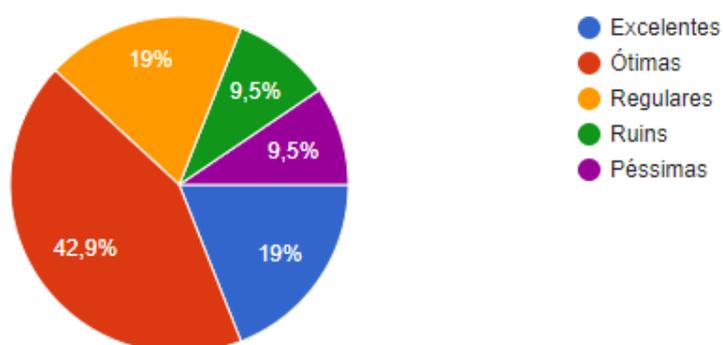
Os professores do seu Campus apoiaram a implementação do PROEJA?

21 respostas



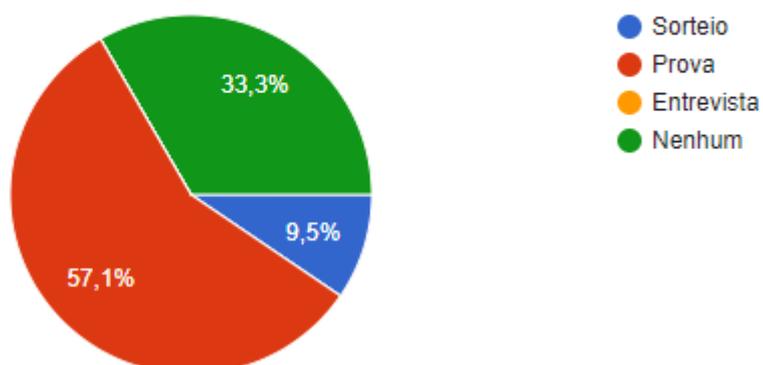
Como você avalia a estrutura e as práticas ou ações desenvolvidas frente ao PROEJA?

21 respostas



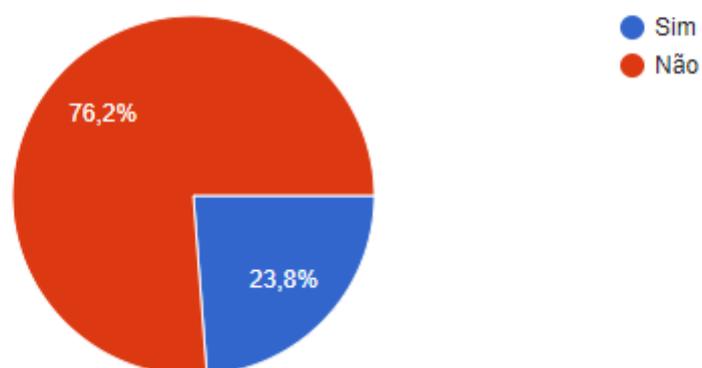
Quais são os critérios e as estratégias de acesso ao Proeja?

21 respostas



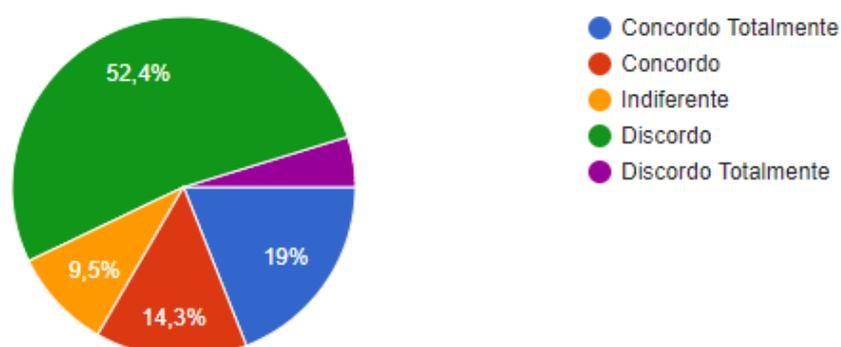
O campus oferece algum programa de capacitação para seus profissionais atuarem no Proeja?

21 respostas



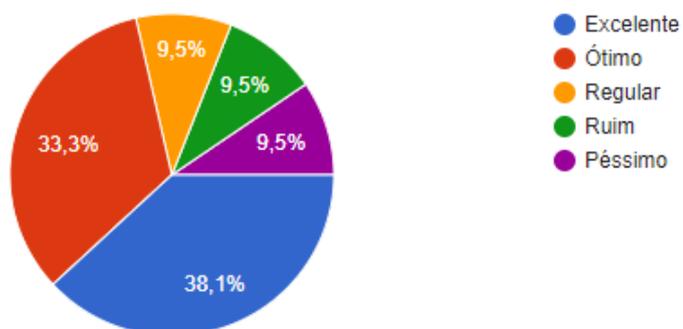
Qual a sua opinião sobre as Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos no âmbito do IFSP?

21 respostas



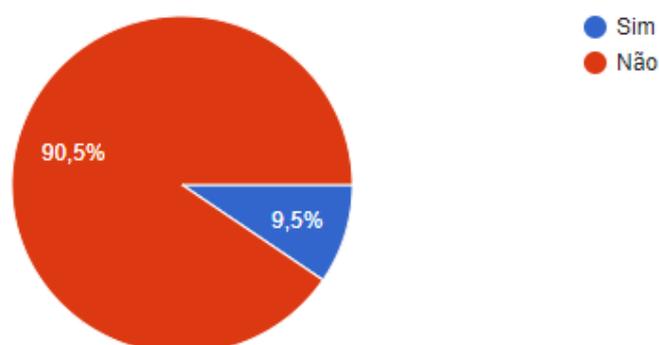
Em relação à evasão dos cursos, como você avalia o índice de evasão deste campus?

21 respostas



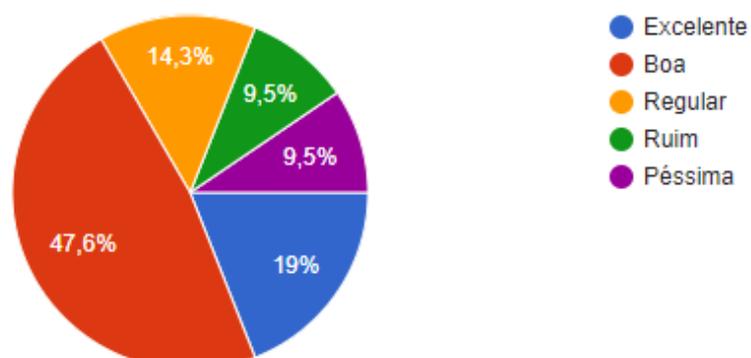
Você tem conhecimento da existência de recursos extraordinários advindos do Estado para os cursos do PROEJA?

21 respostas



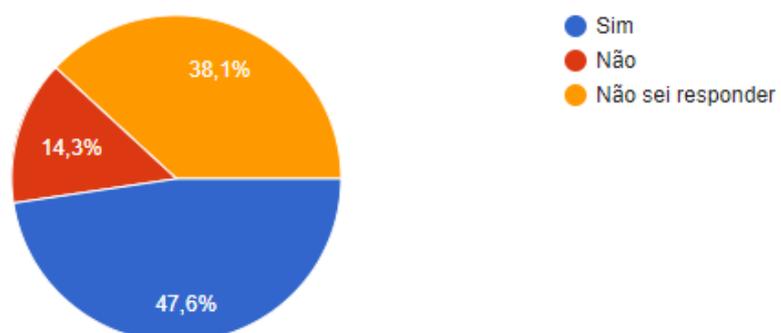
Qual sua avaliação sobre a implementação do PROEJA em seu campus?

21 respostas



Em sua opinião, o curso oferecido na modalidade PROEJA atende às expectativas dos alunos?

21 respostas



APÊNDICE B - MODELO DO QUESTIONÁRIO DIGITAL APRESENTADO AOS DIRETORES DOS CAMPI DO IFSP

1 – Há quanto tempo você atua no IFSP?

Menos de 5 anos de 5 a 10 anos Mais de 10 anos

2 - Há quantos anos atua na direção do IFSP?

Menos de 1 ano de 1 a 4 anos de 4 a 9 anos Mais de 9 anos

3 – Qual a sua formação acadêmica?

Especialista Mestre Doutor Pós-Doutor

Sua Graduação foi em: _____

4 – Qual o número de alunos que estão regularmente matriculados em seu campus?

Até 500 Entre 500 e 1000 Mais de 1000

5 – Na sua opinião os recursos públicos são suficientes para a manutenção do campus?

Sim Não

6 – Na sua opinião a matriz orçamentária do MEC contribui para a implantação do PROEJA?

Concordo Totalmente Concordo Discordo Discordo Totalmente

7 - Você já teve experiência de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos?

Sim Não

8 – Qual sua opinião sobre a implantação do Proeja no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica?

Concordo Totalmente Concordo Discordo Discordo Totalmente

9 - O PROEJA já está implantado no seu campus?

Sim Será implantado no próximo semestre Não

10 - Se sim, há quanto tempo o curso está sendo ofertado?

Menos de 1 ano de 1 a 3 anos de 3 a 6 anos Mais de 6 anos

11 - Houve direcionamento por parte do governo federal, para a implantação do PROEJA?

Concordo Totalmente Concordo Discordo Discordo Totalmente

12 - Houve direcionamento por parte da reitoria do IFSP, para a implantação do PROEJA?

Concordo Totalmente Concordo Discordo Discordo Totalmente

13- Os professores do seu Campus apoiaram a implantação do PROEJA?

Todos Maioria Minoria Nenhum

14 - Você compreende a questão do trabalho no processo de formação dos estudantes?

Concordo Totalmente Concordo Discordo Discordo Totalmente

15 - Como você avalia a estrutura e as práticas ou ações desenvolvidas frente ao PROEJA?

Concordo Totalmente Concordo Discordo Discordo Totalmente

15 - Quais são os critérios e as estratégias de acesso ao Proeja?

Sorteio Prova Entrevista Nenhum

16 - O campus oferece algum programa de capacitação para seus profissionais atuarem no Proeja?

Sim Não

17 - Qual a sua opinião sobre a Política Pública para Educação de Jovens e Adultos no IFSP?

Concordo Totalmente Concordo Discordo Discordo Totalmente

18 - Em relação à evasão dos cursos, como você avalia o índice de evasão deste campus?

Excelente Ótimo Ruim Péssimo

19 - Como você classificaria o andamento do seu curso no PROEJA:

Ótimo Bom Ruim Péssimo

20 - Você tem conhecimento da existência de recursos extraordinários advindos do Estado para os cursos do PROEJA?

Sim Não

21 - A comunidade externa foi consultada sobre os cursos que seriam oferecidos no PROEJA?

Sim, formalmente Sim, de modo informal Não foi consultada Não sei informar

22 - Qual sua avaliação sobre a implantação do PROEJA em seu campus?

Excelente iniciativa Boa iniciativa Iniciativa satisfatória Iniciativa ruim
 Iniciativa péssima Não sei opinar

23 - Em sua opinião, o curso oferecido na modalidade PROEJA atende às expectativas dos alunos?

Sim Não Não sei opinar

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Qual sua função e cargo ocupado no IFSP?

Há quanto tempo você atua no IFSP?

Quais suas experiências anteriores de trabalho? Em alguma delas teve contato com a educação profissional?

Você já teve experiência de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos?

Qual a sua opinião sobre a implantação do Proeja no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica?

Como está o processo de implementação do Proeja no seu Campus? Quais os critérios adotados para a implementação/ ou a não implementação do Proeja? Por quê?

Houve algum direcionamento por parte do governo federal? De que tipo?

Qual o posicionamento do Conselho Administrativo?

Quais os maiores desafios/dificuldades da implementação do PROEJA?

Como você interpreta a Política Pública para Educação de Jovens e Adultos no IFSP?

Como você avalia a estrutura e as práticas ou ações desenvolvidas frente ao Proeja? Por quê?

Como você compreende a questão do trabalho no processo de formação dos estudantes?