



**UFRRJ**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO e INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares



FERNANDA PAIXÃO DE SOUZA GOUVEIA

# Dissertação de Mestrado

Orientador:  
Prof. Dr. José dos Santos Souza

Nova Iguaçu/RJ  
Dezembro de 2011

**FERNANDA PAIXÃO DE SOUZA GOUVEIA**

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

**Orientador:**  
**Prof. Dr. José dos Santos Souza**

**Nova Iguaçu – RJ**  
**Dezembro de 2011**

374.012

G719c

T

Gouveia, Fernanda Paixão de Souza, 1978

Caminhos e descaminhos da implantação da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro / Fernanda Paixão de Souza Gouveia. - 2012.

148 f. : il.

Orientador: José dos Santos Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 138-148.

1. Educação de adultos - Política governamental - Teses. 2. Ensino profissional - Teses. 3. Política pública - Teses. I. Souza, José dos Santos, 1966-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



**FERNANDA PAIXÃO DE SOUZA GOUVEIA**

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial  
à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Exemplar submetido à defesa  
pública diante da Banca  
Examinadora em 12/12/2011.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José dos Santos Souza (Orientador)  
UFRRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jussara Marques de Macedo  
UFRJ

---

Prof. Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza  
UFV

Nova Iguaçu – RJ  
Dezembro de 2011

*Ao Dudu, que me inspira à luta.*

## AGRADECIMENTOS

Posso afirmar, convictamente, que minha passagem pelo PPGEduc mudou a forma como concebo o mundo e me transformou. Muito mais que as longas noites de escrita na produção desta pesquisa, entre dormidas e acordadas do Dudu, passar pelo PPGEduc reconfigurou o que entendia por prática educadora e permitiu que as finalidades desta prática ganhassem maior significado.

É claro que isto foi possível porque encontrei as pessoas certas que contribuíram nesta transformação. A primeira delas, meu querido e comprometido orientador José, que não poupava sua preocupação e ligações para saber dos rumos da minha pesquisa e de meu bem-estar. Agradeço por você cumprir seu papel de orientador, amigo e principalmente de disseminador de conhecimento.

Agradeço a todos do PPGEduc que passaram pela minha formação e pelas estreitas relações de vida, especialmente a querida Vera, que batalhou muitas vezes por nós alunos quando estive à frente da secretaria do Programa. Agradeço à especial turma de 2009, a primeira de todas, cuja diversidade de opiniões uniu curiosamente mentes e experiências tão diversas. Um agradecimento especial para minha amiga “alma gêmea” Fabiana Rodrigues, cujo apoio compartilhado tornou-se de fundamental importância para superar tantas adversidades encontradas nesta trajetória.

De igual forma, também agradeço ao GTPS (Grupo de Pesquisa Trabalho, Política e Sociedade) por contribuir potencialmente em minha formação intelectual e por permitir que a consolidação de laços para além da atividade da pesquisa, onde angústias e conquistas são vividas juntas. Um agradecimento especial aos meus amigos das manhãs de terça: Bruno Figueiredo, Bruno Neves, Denis Pessoa, Ricardo Ribeiro, Vivian Souza e Priscila de Oliveira. Um destaque afetivo à amiga Tânia Almenara, parceira de trabalho dedicada e única.

À minhas amigas de trabalho da Coordenação Técnico-Pedagógica (COTP) no IFRJ, Helen, Michelle, Fátima e Suíze, que compreenderam minhas ausências e meus surtos. Mulheres dedicadas e compromissadas com a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Agradeço à minha mãe Maria Nazaré, paraibana arretada, que não pôde completar sua escolarização, mas que sempre torceu por seus 11 filhos e os estimulou a ir onde não permitem que os filhos da classe trabalhadora possam chegar. A esta mulher de fibra, agradeço pela vida e zelo a mim dedicados.

Um afetuoso agradecimento a todos meus irmãos, que, de forma diversa, estiveram sempre me incentivando e felizes por possuírem o primeiro mestre na Família Paixão. Agradeço especialmente ao meu querido sobrinho Renato, o melhor assistente de todos. Também agradeço às minhas lindas irmãs Nena, Cátia e Cleide, que deram, graciosamente, amor e tempo ao Dudu enquanto não pude estar presente.

Agradeço a duas pessoas extremamente importantes na minha vida, meu amado Messias, companheiro de mais de 15 anos, que teve muita paciência, amor e carinho neste meu caminho árduo e necessário do mundo acadêmico, e meu Dudu, pinguinho de gente, que desejo que seja sujeito da história e por quem minha luta por uma sociedade mais justa e igualitária se potencializa.

Por fim, agradeço ao povo brasileiro que, por meio de pagamento de impostos, garantiu que este trabalho fosse concluído em uma universidade pública, gratuita, mesmo que muitos deles estejam excluídos deste espaço e que, portanto, não usufruem a mesma oportunidade.

## RESUMO

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. **Caminhos e descaminhos da implantação da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio De Janeiro**. Nova Iguaçu (RJ): 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Inúmeras ações para inclusão de jovens têm sido implementadas nos últimos anos com o intuito de educar a população jovem para o protagonismo social em um contexto marcado pelo desemprego e precariedade do trabalho. Um exemplo é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Governo Federal. À luz do materialismo histórico dialético, buscamos analisar como o processo de implementação deste Programa cumpre um papel político-pedagógico na conformação das classes subalternas. Para este fim, toma-se como referência empírica a experiência de implementação e desenvolvimento do PROEJA em três *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): Duque de Caxias, Nilópolis e Rio de Janeiro. Partimos da ideia de que o processo de implementação do PROEJA no IFRJ se caracteriza por ações que reforçam a condição de marginalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de seu público implicando diretamente no trabalho pedagógico e, por este motivo, o PROEJA acaba por contribuir mais para a conformação dos jovens trabalhadores, diante do contexto de desemprego estrutural do que para o cumprimento de seus objetivos inclusivos previstos legalmente. Consta-se que neste processo não foram observadas as demandas de formação/qualificação profissional locais; optou-se por cursos de baixo custo, com aproveitamento racional do quadro docente e de equipamentos disponíveis, facilitando sua rápida instalação, o que levou à escolha de cursos na área de informática em todos os *campi* investigados. Também, observamos as dificuldades dos docentes em sua prática educativa em vários aspectos, como por exemplo, o da integração curricular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em uma instituição de ensino que acumula pouca ou nenhuma trajetória com a mesma. Mesmo assim, as contradições emanadas deste processo têm mobilizado os técnicos da área pedagógica e docentes do PROEJA do IFRJ em busca da qualidade na formação dos jovens atendidos. Este evento, no mínimo, pode vir a explicitar as contradições da relação trabalho/educação contida na dinâmica de programas deste tipo, condição imprescindível para a formulação de alternativas mais adequadas aos interesses dos trabalhadores.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional – Ensino Integrado

## ABSTRACT

GOUVEIA, Fernanda P. de Souza. **Limits and possibilities of implementation of the Youth and Adult Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio De Janeiro, Brazil.** Nova Iguaçu (RJ): 2011. 180 s. Dissertation (Master's degree in Education) – Graduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demand, Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro.

Numerous actions for inclusion of young people have been implemented in recent years with the intention of educating young people for social protagonism in a context marked by unemployment and job precariousness. An example is the National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in the Education for Youth and Adults Modality (PROEJA), by Federal Government. In the light of dialectical historical materialism, we intend to analyze how the process of implementation of this Program fulfills an political-pedagogic role in subaltern classes' resignation. To this end, we take as the empirical reference to the implementation and development of PROEJA in three *campi* of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ): Duque de Caxias, Nilópolis and Rio de Janeiro. We started with the idea that the deployment process of the PROEJA in the IFRJ is characterized by actions that reinforce the condition of marginality of the Education for Youth and Adults (EJA) and its public, directly involving in pedagogic and for this reason, the PROEJA to contributes more to the conformation of young workers, face the context of structural unemployment than for the accomplishment of its inclusive and legally determined objectives. The evidence suggests that this process did not observe the demands of local training/qualification, low-cost courses were chosen, with rational use of the teaching staff and available equipment, facilitating its rapid installation, which led to the choice of courses in the computing area in all investigated *campi*. Also, look at the difficulties of teachers in their educational practice in various aspects, such as curriculum integration in the Education for Youth and Adults Modality, in an educational institution that accumulates little or no history with it. Still, the contradictions emanating from this process have mobilized experts in the pedagogical area and teachers IFRJ's PROEJA's teachers in the pursuit of quality in the training of young people who are assisted. This event, at least, could explain the contradictions of work/education relationship contained in the dynamics of such programs, condition for the formulation of more adequate alternatives to the workers interests.

**Keywords:** Youth and Adults Education – Professional Education – Integrated Education

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	⇒ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	⇒ Banco Mundial
CAPES	⇒ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	⇒ Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-ES	⇒ CEFET do Espírito Santo
CEFET-GO	⇒ CEFET de Goiás.
CEFET-MG	⇒ CEFET de Minas Gerais
CEFET-PA	⇒ CEFET do Pará
CEFET-RJ	⇒ CEFET do Rio de Janeiro
CEFET-RN	⇒ CEFET do Rio Grande do Norte
CONCEFET	⇒ Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONEAF	⇒ Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
COTP	⇒ Coordenação Técnico-Pedagógica

CTQI	⇒ Curso Técnico de Química Industrial
CUT	⇒ Central Única dos Trabalhadores
DPC	⇒ Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha
EAF	⇒ Escola Agrotécnica Federal
EJA	⇒ Educação de Jovens e Adultos
EMJAT	⇒ Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores
EP	⇒ Educação Profissional
EPT	⇒ Educação Profissional e Tecnológica
ETF	⇒ Escola Técnica Federal
ETN	⇒ Escola Técnica Nacional
ETFQ-RJ	⇒ Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro
ETQ	⇒ Escola Técnica de Química
EV	⇒ Escola Técnica Vinculada à Universidade
FHC	⇒ Fernando Henrique Cardoso
FMI	⇒ Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	⇒ Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	⇒ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

## Fundamental e Valorização do Magistério

GT	⇒ Grupo de Trabalho
IBGE	⇒ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	⇒ Instituições de Ensino Superior
IF	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFETs	⇒ Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRJ	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro
IMC	⇒ Curso Técnico de Instalação e Manutenção de Computadores
INCRA	⇒ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	⇒ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	⇒ Ministério da Educação
MARE	⇒ Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MST	⇒ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSI	⇒ Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
PAE	⇒ Programa de Assistência Estudantil
PDI	⇒ Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAD	⇒ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPC	⇒ Projeto Pedagógico do Curso
PPI	⇒ Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	⇒ Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PROEJA - Médio	⇒ Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio).
PROEJA FIC	⇒ Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Formação Inicial e Continuada).
PROET	⇒ Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico
Rede Federal	⇒ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEBRAE	⇒ Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	⇒ Serviço Social do Comércio
SESCOOP	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI	⇒ Serviço Social da Indústria
SETEC	⇒ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFES	⇒ Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	⇒ Universidade Federal Fluminense
UFRJ	⇒ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNED	⇒ Unidade Descentralizada de Ensino
UT	⇒ Universidade Tecnológica
UTFPR	⇒ Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01:</b>	Evolução do nº de matrículas no PROEJA – 2006 a 2010.....	33
<b>Gráfico 02:</b>	Nº de discentes do IFRJ por faixa etária – 2011.....	90
<b>Gráfico 03:</b>	Nº de discentes do IFRJ por situação trabalhista – 2011.....	92
<b>Gráfico 04:</b>	Nº de discentes do IFRJ por renda mensal – 2011.....	94
<b>Gráfico 05:</b>	Nº de discentes do IFRJ por renda familiar – 2011.....	94
<b>Gráfico06:</b>	Nº de discentes do IFRJ por atendimento das expectativas com o curso ofertado – 2011.....	96
<b>Gráfico 07:</b>	Nº de docentes por formação acadêmica – 2011.....	97
<b>Gráfico 08:</b>	Nº de docentes do IFRJ por origem de formação acadêmica – 2011.....	98
<b>Gráfico 09:</b>	Nº de docentes por tempo de experiência no IFRJ – 2011.....	101
<b>Gráfico 10:</b>	Nº de docentes por tempo de experiência anterior ao IFRJ – 2011.....	101
<b>Gráfico11:</b>	Nº de docentes por atuação em modalidades de ensino – 2011 ....	102
<b>Gráfico 12:</b>	Nº de docentes informantes acerca da consulta dos cursos do PROEJA que seriam implantados– 2011.....	111
<b>Gráfico 13:</b>	Nº de docentes informantes da participação no PPC- 2011.....	111

<b>Gráfico 14:</b>	Nº de docentes informantes acerca da consulta aos discentes para implantação do PROEJA – 2011.....	112
<b>Gráfico 15:</b>	Nº de docentes informantes acerca da consulta à comunidade externa na escolha do curso ofertado – 2011.....	112
<b>Gráfico 16:</b>	Nº de docentes que apresentam possuir conhecimento sobre os fundamentos norteadores do currículo do PROEJA no IFRJ – 2011.....	122
<b>Gráfico 17:</b>	Nº de docentes do IFRJ que afirmam ter conhecimento sobre o PPC do curso do PROEJA em que atua – 2011.....	123
<b>Gráfico 18:</b>	Nº de problemas enfrentados pelos docentes do PROEJA no IFRJ – 2011.....	128
<b>Gráfico 19:</b>	Nº de docentes do IFRJ informantes acerca da existência de diferença da prática docente no trabalho do Ensino Médio Regular em relação ao trabalho pedagógico no PROEJA – 2011.....	131
<b>Gráfico 20:</b>	Nº de docentes do IFRJ que opinaram em relação ao tratamento dado aos discentes do PROEJA em comparação aos discentes dos cursos regulares – 2011.....	132

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b> Nº de matrículas no PROEJA no período de 2006 a 2010 – 2011.....	32
<b>Tabela 02:</b> Percentual de jovens brasileiros por situação educacional – 2006.....	69
<b>Tabela 03:</b> Nº de Docentes por tempo de experiência no IFRJ – 2011.....	99
<b>Tabela 04:</b> Nº de Docentes por tempo de experiência anterior ao ingresso no IFRJ – 2011.....	100
<b>Tabela 05:</b> Nº acumulado de alunos evadidos do PROEJA no IFRJ – 2006.2 – 2010.1.....	115

# SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS .....	14
LISTA DE TABELAS .....	16
INTRODUÇÃO .....	19
<b>1. SOBRE O PROBLEMA E O OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>24</b>
<b>1.1. Partindo da Realidade.....</b>	<b>24</b>
1.1.1. O IFRJ .....	31
1.1.2. O PROEJA no IFRJ.....	33
<b>1.2. Formulando Problemas.....</b>	<b>43</b>
1.2.1. Elementos que evidenciam a prática educativa em torno do processo de implementação do PROEJA no IFRJ. ....	45
1.2.2. Uma hipótese a ser investigada.....	49
<b>1.3. Propondo uma Trajetória de Investigação .....</b>	<b>50</b>
1.3.1. Delimitação do objeto de estudo e sistematização do objetivo da pesquisa .....	50
1.3.2. Procedimentos metodológicos.....	51
1.3.3. O percurso analítico adotado .....	53
<b>1.4. Quadro Teórico.....</b>	<b>54</b>
<b>2. DETERMINANTES SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NOVO TIPO .....</b>	<b>56</b>
2.1. Crise do Capital, Reestruturação Produtiva e Reforma do Estado.....	56
2.2. Os Impactos da Recomposição do Capital na Educação Brasileira .....	62
2.3. A Reconfiguração das Políticas Públicas Para a Formação do Jovem Trabalhador.....	69

<b>3. MOVIMENTOS INSTITUINTES DA PRÁTICA EDUCATIVA DO PROEJA NO IFRJ</b>	<b>75</b>
<b>3.1. Diferentes Experiências de Implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica</b>	<b>76</b>
<b>3.2. A Experiência de Implementação do Proeja no IFRJ</b>	<b>89</b>
3.2.1. Os sujeitos do PROEJA	90
3.2.2. Os Movimentos instituintes do PROEJA no IFRJ: seus limites e possibilidades	106
3.2.3. A implementação	108
3.2.4. A formação e as práticas docentes no trabalho pedagógico do PROEJA	120
3.2.5. Desigualdade de condições de ensino/aprendizagem no trabalho educativo destinado ao PROEJA no IFRJ	130
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>136</b>
<b>5. BIBLIOGRAFIA</b>	<b>139</b>
5.1 Obras Citadas	139
5.2 Obras Consultadas	147
5.3 Entrevistas	147

## INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado dedica-se a analisar 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) do nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), instituição em que atuo, desde 2008, como Técnica em Assuntos Educacionais na Coordenação Técnico-Pedagógica (COTP).

À luz das mudanças ocorridas na organização do modelo capitalista nas últimas décadas, cujos resultados mais significativos foram a reestruturação produtiva, a reforma da atuação do Estado e os novos parâmetros da relação entre este último e a sociedade civil, buscamos descrever analiticamente como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional (EP) se inseriu no IFRJ e como as práticas educativas emergentes deste processo consubstanciaram ações que reforçam a condição marginal da EJA e de seu público. Frente a esta condição, partimos da ideia de que o trabalho pedagógico desenvolvido no PROEJA não se destina ao cumprimento de seus objetivos inclusivos, mas sim para conformar as parcelas da sociedade, principalmente os jovens filhos da classe trabalhadora, excluída do mercado de trabalho e do acesso à educação de qualidade.

Como se percebe, o impacto destas mudanças incide diretamente no campo da educação. A acentuação dos níveis de pobreza em escala mundial, principalmente nos países periféricos explorados pela dinâmica financeira internacional, e o desemprego estrutural, caracterizado pelo decréscimo dos postos de trabalho e a ascensão cada vez maior de sua precarização, são elementos que passam a ser combatidos pelo discurso da educação como solução dos problemas nacionais, numa clara revitalização da Teoria do Capital Humano. Entendemos que esta alternativa é uma forma de dar conta, ao menos no nível ideológico, das insatisfações advindas das classes subalternizadas que, sem emprego, saúde, alimento e habitação, precisam ser conformadas pelas classes dirigentes de que há respostas às suas demandas e que somente há futuro possível no interior do capitalismo.

Para os jovens filhos da classe trabalhadora brasileira mais pobre, cuja condição de acesso à educação e mercado de trabalho é extremamente perversa, o Estado neoliberal vem dirigindo um conjunto de políticas sociais comprometidas com a inclusão social deste segmento etário, principalmente por este representar potencial desestabilização da ordem social vigente. A partir de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) cerca de um quarto da população brasileira, onde quase 80% se encontram na rede pública de ensino, os jovens brasileiros não logram sucesso na conclusão regular do ensino médio e têm grandes índices de distorção série-idade. Menos da metade deste quantitativo está neste nível de ensino

e pouco mais de 13% prosseguem no ensino superior (2010, p. 19-23). É neste quadro que as políticas sociais voltadas para os jovens, a exemplo o PROEJA, ganham sentido e revelam a preocupações do Estado em garantir a estabilidade social e política em tempos de crise.

De fato, o acesso à escolarização se expandiu. Verificamos a universalização do Ensino Fundamental e a ampliação do nível médio e da educação profissional, como resultado do processo de avanço das forças produtivas e da complexificação da política. Contudo, as desigualdades com relação às oportunidades educacionais persistem. A dualidade do sistema escolar, marcada pela restrição ao acesso científico e tecnológico, mas não necessariamente pelo acesso à escolarização, é mantida por políticas de certificação, e não de formação, que não garantem a qualidade do conhecimento, mas que conquistam o consenso das classes sob o discurso da inclusão social cujos argumentos potencializam favoravelmente a mediação do conflito de classes. Para Souza isto significa que:

[...] em plena sociedade do conhecimento, a desigualdade de acesso ao conhecimento passa a ser garantida pelo próprio ingresso ao sistema escolar e paraescolar, diversificado, flexibilizado e racionalizado. Seria, enfim, uma inclusão excludente? (SOUZA, 2011a, p. 27).

A partir desta realidade que desenvolvemos o projeto de pesquisa intitulado “Caminhos e descaminhos da inserção da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro”, por meio do qual analisamos em que medida a implementação do PROEJA no IFRJ cumpre os objetivos a que se dispõe o Programa e como o mesmo se relacionou com a organização e prática educativa institucional. Por entendermos que esta implementação ocorreu de forma não consultiva, aligeirada e, por sua vez, sem amadurecimento crítico da proposta, questionamos as possibilidades da inclusão social almejadas oficialmente; questionamos suas contradições e fins, na medida em que objetiva a emancipação humana com base em princípios caros da educação socialista, como do ser *omnilateral* e do trabalho como princípio educativo; perguntamo-nos, ainda no campo das contradições, acerca das chances reais dadas aos educandos do PROEJA no acesso ao conhecimento científico e tecnológico em uma instituição que preza, em seu discurso, pela excelência e qualidade no ensino, mas que encontra problemas graves em sua infraestrutura, principalmente se destacarmos o processo recente de expansão e reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (doravante denominada de Rede Federal); também interrogamos a respeito da recepção deste Programa nesta instituição, cujo público não é característico de quem vem sendo atendido na maior parte de sua trajetória institucional. O que significaria a entrada forçosa<sup>1</sup> de um Programa como este na dinâmica e organização do IFRJ? Como a realidade da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada impacta a condução da prática docente e da prática gestora? E ainda, o trabalho pedagógico do PROEJA se destina a conformar ou emancipar os sujeitos à ordem social vigente?

---

<sup>1</sup> Quando afirmamos que a entrada do PROEJA foi “forçosa” na Rede Federal destacamos o seu primeiro caráter de implantação uma vez que este Programa nasceu por meio de decretos e obrigou que a mesma Rede o implantasse com prazo determinado. No primeiro e no terceiro capítulo retomamos esta idéia.

É importante destacar que algumas análises iniciais de implementação do PROEJA em várias instituições da Rede Federal, expressam o significativo incômodo e desconforto dos sujeitos envolvidos com o mesmo. Não raro os pesquisadores que analisam de dentro de suas instituições o impacto deste programa, destacam a reação negativa dos docentes e bem menos dos gestores na execução da obrigatoriedade de oferta do PROEJA. Muitas são reações legítimas, como por exemplo, como recepcionar sujeitos da realidade da EJA, sem que os profissionais da educação sejam formados para isto? Não basta crer que a Especialização *Lato Sensu* em PROEJA instalada em várias instituições federais pelo Brasil afora, resultante da parceira CAPES/SETEC, daria conta desta formação visto que a maioria dos docentes atendidos não era da Rede Federal, mas sim dos quadros das redes estaduais e municipais onde não se ofertava o PROEJA, mas sim o ensino da EJA. Outras reações se legitimam se destacarmos que os cursos dentro deste Programa foram instalados sem condições alguma de oferta qualitativa de formação profissional. A maioria das instituições optou por cursos de baixo investimento, equipamentos já existentes e precária organização e não amadureceu junto a todos os envolvidos a proposta, além de não ter respeitado as demandas regionais por formação.

Estas análises encontram semelhanças quando observamos a implementação do PROEJA no IFRJ, o que nos leva a crer que tais problemas ratificam um cenário em nível nacional. Contudo, à luz de uma análise pautada pelo materialismo histórico-dialético, não podemos analisar estas condições apenas sob o ponto de vista dos limites. As possibilidades do PROEJA marcam o processo que deve ser entendido na sua contradição, já que a ampliação da escolarização e da formação que este Programa representa deve ser vista como uma oportunidade dos educandos da classes trabalhadora se constituírem como sujeitos de sua história, mesmo que diversas estratégias do Estado busquem construir novas bases para manter a subalternização.

Para efeito de nossa análise organizamos este trabalho em três momentos. O primeiro busca inicialmente sistematizar o objeto de estudo, apreendendo sua realidade, os objetivos que guiam a pesquisa e algumas questões em torno da instalação do PROEJA no IFRJ. Em seguida são apresentados alguns problemas que orientam nossa pesquisa, quais sejam: como se deu o processo de instalação, se fora consultivo ou não; se foram respeitadas as demandas das regiões em que foi implantado; se há coerência entre os objetivos oficiais pretensos ao Programa e sua prática educativa; quais os argumentos que orientaram a escolha dos cursos instalados e á qual lógica obedeceu; se foram atendidas às expectativas de todos os sujeitos envolvidos; e como a equipe gestora conduziu/conduz a presença deste Programa na organização institucional.

Ainda neste primeiro momento também sistematizamos o quadro teórico que orienta nossa abordagem intelectual, vale dizer, composto de estudiosos que partem da crítica marxista para analisar os fenômenos sociais e explorar suas contradições. Buscamos também explicitar nosso caminho metodológico partindo do compromisso com a compreensão das mediações e correlações de forças que cercam um problema de investigação, esta pesquisa tem por modelo de abordagem a análise qualitativa. Considerando a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, esta pesquisa busca “[...]apreender a relação entre os indivíduos e a sociedade, entre as

ideias e a base material, entre a realidade e sua compreensão de ciência, entre o sujeito histórico e a luta de classes” (MINAYO, 1992, p. 64).

No segundo momento, apresentamos o contexto histórico-social que esta análise se insere. Fazemos uma breve análise das novas demandas imputadas à formação do trabalhador como resultado do processo de reestruturação produtiva que diminuiu, em função dos princípios gerenciais, o trabalho vivo, aumentou o desemprego, a exclusão, a flexibilização das leis trabalhistas e intensificou a precariedade do trabalho. A formação do trabalhador de novo tipo (pró-ativo, polivalente e empreendedor) qualifica e orienta os sistemas educacionais e seus objetivos pautados pela eficiência, controle e qualidade totais, vale dizer, sob influência dos documentos e ideologias arquitetadas por organismos internacionais.

Neste momento também analisamos as ações do Estado brasileiro e suas estratégias de mediação de classe e os novos parâmetros de relacionamento do mesmo com a sociedade civil. Estes novos parâmetros são explorados por Neves (2005b) na sua contradição, pois identifica que o Estado brasileiro acionou uma nova pedagogia da hegemonia em que amplia os limites da liberdade dos subalternizados com o objetivo de educar estes sujeitos para o consenso favorável à ordem burguesa reificada. Dentro desta contradição que o PROEJA precisa ser compreendido.

Rummert (2009) nos ajuda no entendimento desta contradição quando caracteriza o acesso de jovens brasileiros à educação com base no princípio da modernização conservadora, nos permitindo ir além à análise quando afirma:

[...] a regulação da oferta de educação à classe trabalhadora por parte do Estado, materializadas em diferentes políticas governamentais que, sob aparência da democratização de oportunidades, constituem, também, clara expressão do processo de modernização conservadora. Tal processo, que requer para sua continuidade o consentimento ativo dos governados, assume distintas configurações que se coadunam, de forma articulada, com os quadros hegemônicos nacional e internacional, que se complementam (RUMMERT, 2009, p. 211).

E ainda:

Não havendo mais possibilidades históricas de negação de acesso à educação, constrói-se outra forma de negação de direitos, agora ocultada pela oferta de diferentes percursos educativos de caráter desigual, em que a ênfase recai, particularmente, na perspectiva da certificação [...] (RUMMERT, 2009, p. 222).

Neste sentido, ao mesmo tempo em que representa a ampliação do acesso à educação, o que pode permitir que tais sujeitos possam se constituir criticamente é também uma expressão da ação estratégica do Estado de silenciar os subalternizados sem formação e trabalho, que passam a ser, de posse de formação e qualificação ofertada e subsidiada por ele, os responsáveis pelo auto-sucesso na vida. Dentro desta mesma lógica que caracterizamos as políticas de formação recentes voltados para a juventude brasileira.

No terceiro momento, analisamos os movimentos instituintes da prática educativa do PROEJA no IFRJ ao avaliarmos os caminhos da implementação deste Programa na instituição supracitada. Destacamos inicialmente, a título de conhecimento, diferentes experiências de implementação do Programa, relatadas em artigos científicos, em demais instituições da Rede Federal, de forma que encontremos correlações com a experiência do IFRJ. Destacamos alguns aspectos do processo inicial da implementação no IFRJ, fundamentalmente a partir de entrevistas com gestores, que confirmam as características aligeirada e antidemocrática marcantes deste processo. Detemo-nos na perspectiva da formação docente para o trabalho na EJA/PROEJA, elemento importante na construção pedagógica adequada às especificidades do público a ser atendido e do seu direito à educação. Também, nos dedicamos a explicitar o tratamento institucional destinado ao PROEJA, constituído por ações que salientam a condição marginal com a qual a EJA vem sendo tratada na sua trajetória e que nos leva a questionar acerca propósitos do PROEJA, visto não cumprir a ação inclusiva a todos os seus educandos assistidos.

Mesmo assim, compreendemos que o Programa não pode deixar de ser compreendido como uma oportunidade de acesso ao saber, de mudança de comportamento de todos os envolvidos, seja porque obrigou à instituição a se repensar ao receber um público diverso de sua trajetória de formação, ou seja, porque garantiu espaços de acesso ao conhecimento e ampliação da escolaridade aos sujeitos aliados outrora do sistema educacional.

Nos documentos oficiais que referenciam o PROEJA consta que a intenção deste Programa é incluir socialmente o jovem e o adulto trabalhador por meio de uma formação unitária, sem dualidades. Mas é preciso analisar as motivações do Governo Federal nesta empreitada, refletir sobre seus objetivos e metas e descrever a dinâmica de sua implementação. Para além de uma ação governamental que oportuniza a escolarização, aos membros da classe trabalhadora que não tiveram acesso à escolarização em idade regular, tal implementação é compreendida aqui dialeticamente: como um mecanismo de conformação política e ideológica da juventude aos interesses do capital, ao mesmo tempo em que constitui espaço de disputa de hegemonia<sup>2</sup> no campo das políticas públicas para a juventude<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Para efeito de análise, o conceito de hegemonia aqui apresentado é participado de Gramsci (1989), conceito que é central em sua análise para entender a sociedade capitalista para além de seu aspecto econômico. O princípio da hegemonia salienta a importância da direção cultural e ideológica que a classe dominante (que se propõe ser fundamental) imprime sobre as demais classes (RUMMERT, 2007, p. 24). Não é somente o poder político, é a capacidade de um grupo social manter sua supremacia sobre o outro por meio da direção intelectual e moral, manter um bloco social unificado.

<sup>3</sup> A opção pelo destaque à juventude atrela-se às pesquisas articuladas aos objetivos do Grupo de Pesquisa Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde este trabalho de pesquisa também está inserido. Cf.: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0211702NX4E7GO>>.

# 1. SOBRE O PROBLEMA E O OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo apresentamos a realidade em que nosso objeto de estudo está inserido, bem como os problemas suscitados na sua análise, os percursos teóricos e investigativos que nos permitem desenvolvê-la. Com este movimento buscamos nos aproximar do compromisso em superar a aparência e compreender o real ao conhecer as múltiplas determinações do objeto, já que o conhecimento desta multiplicidade nos permite atingir sua concretude (NETTO, 2011, p. 45). Inicialmente apontamos os mais variados elementos que caracterizam a realidade de nosso objeto, o PROEJA, bem como a instituição na qual o analisamos, o IFRJ, estabelecendo relações entre ambos. Também apresentamos os problemas que a implementação deste Programa suscita principalmente no que se refere ao cumprimento de seus objetivos efetivos. Expomos nossa trajetória de investigação e também os teóricos que nos auxiliam na compreensão das questões postas ao nosso objeto.

A partir do reconhecimento da especificidade do PROEJA em atender aqueles que não tiveram oportunidade de formação na idade considerada regular, a análise de sua dinâmica de implementação torna-se importante, principalmente se levarmos em conta a sua obrigatoriedade nas instituições que compõem a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, doravante denominada Rede Federal. Para fins de nossa análise, tomamos como referência empírica de investigação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Nosso objeto de estudo consiste na experiência de implementação do PROEJA no IFRJ. Levantamos dados sobre as ações e proposições em torno do processo de implementação deste Programa na Rede Federal; sobre a dinâmica de trabalho pedagógico adotada; e sobre o nível de compreensão e comprometimento com a proposta pedagógica do PROEJA por parte dos sujeitos envolvidos. A partir destes dados, nossa análise tem como meta a construção de conhecimentos sobre os caminhos e descaminhos que vêm sendo trilhados pela implementação da modalidade de EJA integrada à Educação Profissional na Rede Federal.

## 1.1. PARTINDO DA REALIDADE

Em dezembro de 2008, por força da Lei nº 11.892, ocorreu uma substancial reformulação na Rede Federal. Por resultado, temos o nascimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou, simplesmente, Institutos Federais (IFs), que somados à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), aos Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais

(CEFET-RJ e CEFET-MG, respectivamente) e às Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (EV) integralizam este novo arranjo institucional (BRASIL, 2008, *texto em html*). Dados do reordenamento da Rede Federal fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), informam que 31 CEFET, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNED), 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), 07 Escolas Técnicas Federais (ETF) e 08 EV deixaram de existir para formar os Institutos Federais (BRASIL, 2009).

No que diz respeito aos Institutos Federais, que totalizam o número de 38 institutos criados a partir da agregação/transformação de antigas instituições profissionais (OTRANTO, 2010, p. 92), há que se destacar que os mesmos representam um novo modelo de gestão institucional da Educação Profissional e Tecnológica brasileiras, uma reengenharia da Rede Federal e a “expressão maior da atual política pública de Educação Profissional brasileira” (OTRANTO, 2010, p. 105). Contudo, vale ressaltar neste momento que mesmo que seja uma expressão significativa no recente movimento da Educação Profissional brasileira, pouco se tem escrito cientificamente sobre a constituição dos mesmos, deixando a poucos pesquisadores a tarefa do entendimento dos impactos que os Institutos Federais têm sobre as instituições que a eles se agregaram, sobre sua condição de instituição de nível superior com as marcas da flexibilização do ensino, bem como dos profissionais de ensino que neles atuam. Esta carência vem se constituindo um problema, pois mesmo nos principais fóruns de debate do campo educacional, os Institutos Federais aparentam ser tema desconhecido externamente à Rede Federal.

Para nós é importante que este tema seja analisado à luz do processo de da reforma gerencial do Estado que caracterizou a administração pública brasileira nos anos de 1990, especificamente a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre os anos de 1995-2002 e continuada pelo governo subsequente, com impactos diretos sobre o campo educacional. Este processo foi influenciado pela marca do neoliberalismo de Terceira Via<sup>4</sup> e teve à sua frente, como executor e intelectual, o ministro Bresser-Pereira, responsável pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) no primeiro governo supracitado.

Macedo (2011) ao analisar o lugar da formação de professores na contrarreforma universitária do governo Lula da Silva, demonstra como a reforma gerencial iniciada do governo de FHC, pautada na transformação do aparelho de Estado em um formato mais “[...] eficiente, mais capaz de prestar ou financiar serviços sociais, culturais e científicos com baixo custo e boa qualidade” (BRESSER-PEREIRA *apud* MACEDO, 2011, p. 45) trouxe graves prejuízos à formação dos docentes que atuarão na Educação Básica na medida em que não prioriza a associação entre ensino, pesquisa e extensão, elementos necessários para a formação deste profissional, e que

---

<sup>4</sup> Partindo das análises de Lima e Martins (2005), a Terceira Via pode ser compreendida como modelo de regulação social que se desenvolveu na Europa nos anos 90. Corresponde a uma sofisticação do neoliberalismo - diante de seus efeitos negativos e das insuficiências da social democracia europeia-, mas não é seu sinônimo. É um importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia e seu objetivo é legitimar o consenso (consolidar e atualizar o poder burguês) em torno da sociabilidade burguesa e instaurar uma nova agenda política.

atende às demandas dos organismos internacionais, principalmente no que diz respeito ao aligeiramento da formação.

Para Macedo, as ações do Estado brasileiro, por meio de vários programas voltados para formação de professores, transformam-se, em verdade, em um tipo de inclusão excludente<sup>5</sup>, onde, “[...] a princípio, todos têm acesso à educação, porém, de um tipo diferenciado, onde a qualidade não é a mesma para todos” (MACEDO, 2011, p. 24). Esta realidade também se aplica à realidade dos IFs, inclusive no que diz respeito ao processo de ampliação da oferta de licenciaturas com duração de três anos. Além disso, experiência da expansão da Rede Federal se apresenta como resultado deste processo de reforma, cuja aceitabilidade por parte da sociedade a este projeto torna-se importante característica deste momento em questão. A ampliação da oferta da educação técnico-profissional a qualquer custo, e de forma aligeirada, se ampara nos argumentos da inclusão social, da ampliação do ensino e do atendimento das demandas do mercado de trabalho em transformação. Tais argumentos são, potencialmente, convincentes e promotores do apoio social em torno deste processo.

Conforme o art. 2º da Lei nº 11.892/2008 que institui e regulamenta os Institutos Federais, estes são definidos como:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Com atuação nos diferentes níveis de ensino e modalidades, os Institutos Federais convivem com diferentes realidades de ensino, condição garantida por força da legislação que confirma que se destine 50% das vagas para o atendimento da Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados regulares e para a população jovem e adulta, além de 20% para que seja ministrado no nível da educação superior, com destaque para os cursos de licenciatura, formação pedagógica e cursos de tecnologia. A oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* é fundamentada no compromisso de promover “[...] bases sólidas e, educação, ciência e tecnologia, com vistas nos processos de geração e inovação tecnológica” (BRASIL, 2008, art. 7º, inciso VI, alínea “d” e “e”).

A trajetória de constituição dos Institutos Federais se caracterizou por desconfianças, frustrações e euforia por parte das instituições federais convocadas à construção do projeto de integração da Rede Federal. Esta trajetória é apresentada por Otranto (2010) em pesquisa que interroga docentes e técnicos de 35 instituições localizadas em cinco regiões do país e 20 estados da federação. A pesquisadora

---

<sup>5</sup> Macedo (2011) parte de um conjunto de trabalhos da pesquisadora Acácia Kuenzer para desenvolver o conceito da *inclusão excludente*. Neste trabalho, mesmo que de forma breve, também o utilizamos para destacar que o PROEJA, embora como seu discurso da inclusão social dos educandos atendidos, ingressa nas instituições de ensino federal técnico-profissionais, de forma marginal, com qualidade e projetos questionáveis. Cf.: KUENZER, 2005.

procurou levantar os motivos que levaram as instituições a aceitarem ou recusarem a proposta de integração aos Institutos Federais.

O grau de desenvolvimento avançado de algumas instituições é um elemento destacado por Otranto neste processo, pois a transformação em Instituto Federal poderia trazer vantagens e desvantagens, dependendo da condição de cada instituição. Para os CEFET, por exemplo, especialmente para os mais antigos, aqueles nascidos em 1978 (os do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais), que já ofertavam educação de nível superior, era esperada a transformação em Universidade Tecnológica.

No mesmo sentido, as ETF também almejavam a transformação em CEFET após a reforma da Educação Profissional de 2004, a qual prometia a ampliação destas instituições. Mas em fins do primeiro mandato do presidente Lula da Silva, as estratégias do Poder Executivo para a educação técnica e tecnológica são deslocadas para o projeto de integração da Rede Federal, distintas de um projeto institucional autônomo que a transformação em Universidade Tecnológica representava, ou mesmo diferente da mudança de *status* que a transformação em CEFET também representaria. Na verdade, a proposta de integrar a Rede Federal por meio de agregação de várias instituições federais de ensino profissional ia de encontro à emancipação ou elevação de categoria esperadas pelos CEFET e ETF no momento supracitado.

As alterações nas estratégias e orientações do governo brasileiro para a Educação Profissional eram claras, segundo Brandão (2010, p. 72-73), desde 2006, quando as proposições de manutenção da desarticulação da Rede não mais prevaleciam e o projeto de integração ganhava força. Não é à toa que nos primeiros meses do ano de 2007 foram lançadas as diretrizes para o processo de integração da Rede Federal por meio do Decreto nº 6.095/2007. Esta autora acredita que o projeto dos Institutos Federais arruinou as expectativas de transformação dos CEFET mais antigos que pleiteavam a condição de Universidade Tecnológica ou mesmo sua equiparação aos Centros Universitários.

Na perspectiva de Otranto (2010, p. 103), a mudança de tais orientações está ligada à influência que os organismos internacionais como o Banco Mundial têm no âmbito da educação, especialmente nos países latino-americanos, embora seja importante o reconhecimento de que esta influência está disseminada em vários campos da ação governamental, para além do educacional. Mesmo assim, em Otranto, a proposta de integração da Rede Federal por meio da criação dos Institutos Federais é importante por relacionar esta influência internacional com as perspectivas de otimização dos custos e de controle total sobre as instituições de ensino superior. Tais instituições são obrigadas à flexibilização da oferta de ensino, sem oferta exclusiva de ensino superior, mas de todos os demais níveis de ensino, mesmo que sob a aparente autonomia financeira e científica. Basta lembrar que a Lei que regulamenta os Institutos Federais obriga que sejam reservadas 50% das vagas para nível médio técnico.

Outros elementos, também apresentados por Otranto (2010, p. 92-101), explicitam a recepção e reação das instituições federais de ensino profissional frente

à proposta de implementação dos Institutos Federais após a divulgação do Decreto nº 6.095/2007 e a Chamada Pública nº 02/2007. No caso das EAF, era central a preocupação com a perda da especificidade destas instituições no atendimento às demandas do meio rural, cuja trajetória é marcada pela interiorização da Educação Profissional. Os argumentos de rejeição à proposta de implementação dos Institutos Federais estavam ligados também à desconstrução da identidade das escolas, principalmente porque sua finalidade exclusiva era a oferta de Ensino Médio profissional. A obrigatoriedade de ministrar cursos de formação inicial e continuada aos trabalhadores jovens e adultos alimentava este receio. A subordinação aos CEFET e a consequente disputa desleal pelo poder político-educacional, assim como pelo seu modelo de organização e gestão, também se destacaram como elementos para a resistência das EAF à integração aos Institutos Federais.

Tal resistência se consolidou no documento produzido pelo Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) em junho de 2007, quando as EAF demonstravam seus anseios e preocupações com as mudanças propostas pelo MEC para a Educação Profissional por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e reivindicavam sua transformação inicialmente para CEFET. A pressão estabelecida pelo MEC e a SETEC nos anos de 2007 e 2008 não deixou, contudo, espaço para grandes resistências, uma vez que o caráter opcional em integrar-se aos Institutos Federais, previsto no Decreto nº 6.095/2007 e na Chamada Pública nº 02/2007, ganhou características arbitrárias, ao mesmo tempo em que buscavam o consenso dentre as instituições.

Os diretores das EAF foram comunicados da impossibilidade da transformação em CEFET e, em contrapartida, o MEC prometia dar prioridade financeira, além de capacitação e ampliação do quadro docente, às escolas que se integrassem aos Institutos Federais. Isto significaria que “[...] aquelas escolas que não aderissem à proposta governamental poderiam ser penalizadas” (OTRANTO, 2010, p. 95). Ao final da convocação MEC/SETEC, cerca de um ano após a resistência das EAF, todas (no total de 36) se integraram aos Institutos Federais, o que representaria, na visão das mesmas, a única forma de sobrevivência (OTRANTO, 2010, p. 95).

Já para os CEFET, a desconfiança diante da proposta de integração da Rede Federal foi grande, especialmente entre as unidades mais antigas, pois, como já mencionamos, esta integração frustrava as tentativas de transformação em Universidades Tecnológicas. O bem sucedido caso do CEFET Paraná, elevado à condição de Universidade Tecnológica em outubro de 2005, por meio do Decreto nº 11.184/2005<sup>6</sup> (BRASIL, 2005), endossava o desejo dos CEFET-RJ e CEFET-MG de alcançarem a mesma conquista. Aliás, é a conquista deste objetivo que justificou a reação destas duas instituições à integração aos Institutos Federais, pois para ambas, a aceitação da proposta governamental seria um retrocesso de seu grau de

---

<sup>6</sup> O Decreto nº 11.184 de 07 de outubro de 2005, dispõe essencialmente sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

desenvolvimento institucional, principalmente porque teriam que ofertar obrigatoriamente 50% de suas vagas para o Ensino Médio/técnico.

Para grande maioria dos demais CEFET, contudo, a participação na integração da Rede Federal por meio da transformação em Institutos Federais ocorreu sem resistência, com críticas tímidas à proposta do governo. A manifestação do Conselho de Dirigentes dos CEFET (CONCEFET), por exemplo, deu-se na elaboração de um documento que elogiava a proposta de implementação dos Institutos Federais e ressaltava seu papel na ampliação do significado da Educação Profissional no Brasil. Cobrava, contudo, direitos equivalentes às demais instituições do Sistema Federal de Educação Superior e um Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Técnica e Tecnológica (OTRANTO, 2010, p. 97-98).

Para Brandão (2010, p. 74), a participação favorável e ativa do CONCEFET garantiu a integração de grande parte dos CEFET aos Institutos Federais e, ainda, contribuiu para a manutenção das boas relações entre o MEC e os dirigentes destas instituições. Vale lembrar, que a transformação dos CEFET em Institutos Federais era vista como uma oportunidade de prevalência do poder político e do modelo pedagógico destes CEFET sobre as demais instituições agregadas.

Para as EV, alguns argumentos contavam favoravelmente para a integração, mas prevaleceram os argumentos contrários a ela. Para termos ideia, somente 08 dentre 32 EV, aderiram à proposta, o que indica que mesmo que as promessas de autonomia, ampliação institucional e abertura de cursos superiores fossem motivadoras, outros motivos pesaram a favor da preservação da condição de escolas vinculadas às universidades. O risco de submissão ao modelo e poder político dos CEFET, por exemplo, foi apontado como um motivo relevante, mesmo que a garantia da autonomia institucional fosse prometida. Também, os técnicos administrativos e docentes das EV, inclusive os dirigentes, consideravam arriscado fundir “[...] várias escolas com tradições e estruturas diferentes” (OTRANTO, 2010, p. 100) e que a preservação da relação de confiança já estabelecida com as universidades a que estavam vinculadas seria mais segura.

Numa avaliação geral sobre os efeitos da reformulação da Rede Federal e criação dos Institutos Federais, Araújo e Hypólito (2010, p. 6-7) apontam as vantagens e desvantagens para os *campi* produzidas com a integração. Afirmam que embora a autonomia de fato tenha se ampliado e que também tenha ocorrido autonomia orçamentária por *campus*, outras formas de restrição à autonomia foram impostas, como, por exemplo, a especificação de atendimento de percentual mínimo de vagas: 50% (cinquenta por cento) para atender Educação Profissional técnica de nível médio e 20% (vinte por cento) para atender aos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica. Também lembram que,

[...] embora os gestores realmente tenham, aparentemente, maior liberdade de ação quanto ao uso dos recursos financeiros, nas atividades político-pedagógicas, relacionamento com os professores e nas tomadas de decisões, o Estado está utilizando estratégias de controle cada vez mais sofisticadas, uma vez que a performatividade e o gerencialismo estão cada vez mais presentes na ingerência do estado nas escolas,

principalmente por meio de indicadores que buscam comparar e medir as realizações de cada Escola [...] (ARAÚJO; HYPÓLITO, 2010, p. 06-07).

Ainda, com respeito ao modelo da estrutura organizacional, Araújo e Hypólito destacam as poucas mudanças em relação aos CEFET, mas afirmam que, conceitualmente, ocorreu uma significativa alteração com a integração:

[...] é no Estatuto da Instituição que estará definido a composição e as atribuições do Conselho Superior, instância máxima da Instituição. Com a maior participação da Comunidade nesta definição, este órgão deverá se efetivar como um mecanismo efetivo de gestão democrática da Instituição, diferentemente do que ocorria nos CEFET em que as atribuições estavam definidas no Decreto nº 5224/2004 e a composição do Conselho Diretor era definida em Lei, com a seguinte estrutura, restringindo efetivamente a participação na Comunidade na gestão da Instituição (ARAÚJO; HYPÓLITO, 2010, p. 07).

Os compromissos assumidos pelo MEC durante a gestão do presidente Lula da Silva com a expansão da Rede Federal expressam o projeto da nova engenharia institucional da Educação Profissional, tomando por modelo prevalecente os Institutos Federais. O MEC informa números desta expansão: saltou de 114 instituições, no ano de 2002, para 215, em 2008, com meta estimada de 366 ao final do ano de 2010 (BRASIL, 2010, *texto em html*). Mesmo considerando que muitas estejam somente em sua fase inicial de implementação, não se pode negar que se trata de números significativos.

Conforme Art. 7º da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais têm por finalidades e características: a oferta de Educação Profissional em todos os níveis de ensino e modalidades, de forma a permitir o desenvolvimento socioeconômico do local ao nacional; o desenvolvimento da Educação Profissional e tecnológica como um processo educativo e investigativo que corresponda às demandas sociais e regionais, principalmente orientando a oferta formativa para o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais; a otimização material das instituições por meio da integração e da verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior; constituir-se como centros de excelência e referência às outras instituições públicas; o estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural, ao empreendedorismo, ao cooperativismo, a atividades de extensão, bem como promover tecnologias sociais voltadas para a preservação do meio ambiente. Tais finalidades revelam o papel modelar que os Institutos Federais passam a assumir no desenvolvimento da Educação Profissional, o que ratificaria, na visão do MEC, a condição de centros de excelência e referência para demais instituições de Educação Profissional do país (BRASIL, 2008).

De fato, os Institutos Federais deram materialidade a um novo modelo de gestão educacional no atendimento da Educação Básica, superior e profissional em diferentes modalidades de ensino. Segundo o discurso oficial, trata-se de um modelo reconhecido por sua modernidade e experiências bem sucedidas na condução da Educação Profissional brasileira. Apesar do ufanismo deste discurso, não podemos negar que a nova estruturação da Rede Federal apresenta grandes perspectivas de desenvolvimento no país de mais oportunidades de acesso a um leque bastante

diverso e flexível de formação para o trabalho. Isto coaduna com os interesses do mercado, conforme recomendação dos organismos internacionais como o Banco Mundial.

### 1.1.1. O IFRJ

O IFRJ faz parte do conjunto dos 38 Institutos Federais nascidos a partir de 2008 por meio da Lei nº 11.892 que institui a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais. O IFRJ é composto por onze *campi*, quais sejam: Rio de Janeiro, Nilópolis, Duque de Caxias, Paracambi, Volta Redonda, São Gonçalo, Realengo, Arraial do Cabo, Nilo Peçanha, Engenheiro Paulo de Frontin e Mesquita. A grande maioria destes *campi* tem recente trajetória e o modelo político-pedagógico que prevaleceu foi do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFET-Química), principalmente a partir da experiência das suas unidades mais antigas, Rio de Janeiro e Nilópolis. O *campus* de Nilo Peçanha tem uma trajetória centenária e bem distinta do CEFET-Química. Localizado no município de Pinheiral, região do Vale do Paraíba, e possui um histórico no ensino técnico agrícola, pois era um colégio vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF) até agregar-se ao IFRJ.

A prevalência dos alicerces do CEFET/Química no IFRJ está expressa na forma como a instituição conta a sua história, uma vez que ela se confunde com a trajetória do CEFET/Química. Quase 70 anos são retomados, desde a criação formal do Curso Técnico de Química Industrial (CTQI) pela Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por meio do Decreto-Lei nº no 8.300/1945. Mesmo vinculado à Escola Nacional de Química da UFRJ, o curso foi ministrado por quase 40 anos nas dependências da Escola Técnica Nacional (ETN), atual Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), no Rio de Janeiro. Mas em 1959, com a promulgação da Lei nº 3.552/1959 (BRASIL, 1959), finalmente, o curso passou às mãos de uma autarquia, da Escola Técnica de Química (ETQ), mais tarde denominada de Escola Técnica Federal de Química (ETFQ) e depois, Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ). A instituição somente conquistou sede própria em 1986, no Rio de Janeiro, e ampliou-se com a Unidade Descentralizada de Nilópolis (UNED) em 1994. Em 1999, a ETFQ-RJ transformou-se em CEFET/Química e a unidade de Nilópolis passou a ser sua sede. A partir desta transformação, a instituição passou a ofertar cursos de graduação e pós-graduação.

Algumas datas marcam o processo de ampliação do CEFET/Química, precedentes ao processo de transformação de suas unidades e núcleos em IFRJ. No 2º semestre de 2005, o Núcleo Avançado de Arraial do Cabo foi criado, ofertando o Curso Técnico de Logística Ambiental. Em 2006, o Núcleo Avançado de Duque de Caxias iniciou suas atividades, ofertando o Curso Técnico de Operação de Processos Industriais em Polímeros, respeitando a vocação produtiva de uma região que abriga um dos maiores pólos petroquímicos do país. No mesmo ano, com a promulgação do Decreto nº 5.840/2006 (que revogou o Decreto nº 5.478/2005), que instituiu o PROEJA e a obrigatoriedade de sua oferta na Rede Federal, o CEFET/Química passou a

oferecer o Curso Técnico de Instalação e Manutenção de Computadores (IMC) na modalidade EJA (o curso é atualmente denominado de Manutenção e Suporte em Informática) em suas unidades do Rio de Janeiro e Nilópolis. A instalação deste curso de PROEJA também ocorreu na unidade avançada de Duque de Caxias no segundo semestre de 2007. Neste mesmo ano, a Unidade Paracambi foi criada, ofertando cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Eletrotécnica e de Gases Combustíveis.

Em 2008, as unidades avançadas de Volta Redonda e São Gonçalo foram inauguradas. Em São Gonçalo, a pretensão era de instalação de cursos mais voltados para indústria naval, metalurgia e meio ambiente, mas até o presente momento são ofertados os cursos de Segurança no Trabalho e Química, além de curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Ensino de História, Culturas Africanas e Afro-brasileira. Em Volta Redonda, são ofertados os cursos de Automação Industrial e Metrologia, além dos cursos de licenciatura em Física e Matemática e Pós-Graduação *lato sensu* em Ensino de Ciências Naturais e Matemática.

Também em 2008, por conta da constituição dos Institutos Federais, o Colégio Agrícola Nilo Peçanha desvinculou-se da Universidade Federal Fluminense (UFF) e passou a integrar o IFRJ. Embora com grande tradição no ensino agropecuário, desde 2002, oferta o Curso Técnico em Meio Ambiente e, desde 2007, o Curso Técnico em Agroindústria na modalidade de EJA, pelo PROEJA. Agregar-se ao IFRJ, para grande parte das escolas vinculadas às universidades federais, significou a possibilidade de obter “[...] maior flexibilidade para a abertura de cursos superiores”, assim como a “conquista da tão almejada autonomia orçamentária e administrativa prevista para os IFETs”<sup>7</sup>, afirma Otranto (2010, p. 99).

Partindo de informações dispostas em seu *Projeto Pedagógico Institucional* (PPI), sabemos que o IFRJ atende aproximadamente seis mil educandos em aproximadamente vinte cursos técnicos, dentre eles dois na modalidade EJA por meio do PROEJA e três na modalidade de Educação à Distância (EAD). Também disponibiliza doze cursos de graduação, onde três se dirigem à formação de professores nas áreas de Química, Física e Matemática. Na pós-graduação, o IFRJ oferta oito cursos, onde dois são mestrados profissionais e as demais especializações.

O *campus* de Mesquita, denominado de Espaço Ciência Interativa, possui uma especificidade em relação aos outros *campi*, pois ainda não oferta cursos técnicos ou de educação superior, mas configura-se como um centro de ciências que busca desenvolver a formação inicial e continuada de professores e estimular a participação em pesquisa dos alunos dos cursos técnicos e da graduação. Como informado no site oficial do Instituto, entre as atividades executadas, estão “projetos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações, monitorias e elaboração e desenvolvimento de exposições científicas” (IFRJ, 2010).

---

<sup>7</sup> IFETS é a sigla utilizada no início do debate de implementação dos Institutos Federais para fazer referência à nova institucionalidade pretendida ao ensino técnico-profissional pelo governo federal brasileiro no atual contexto. Aqui foi mantida por ser uma denominação utilizada pela autora supracitada.

Em seu discurso institucional o IFRJ se compromete com a missão de formar profissionais nas mais diferentes modalidades e níveis, “[...] desenvolvendo mecanismos para a educação continuada, de forma plural, gratuita, democrática e transparente, assim como conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos, além de novos processos, produtos e serviços” (IFRJ, 2010, *texto em html*). Cabe-nos então analisar se esta missão é norteadora do modelo de implementação do PROEJA.

### 1.1.2. O PROEJA no IFRJ

Segundo dados disponibilizados pelo MEC<sup>8</sup>, no primeiro semestre de 2011 havia pouco mais de 31 mil matrículas em cursos do PROEJA em todo o Brasil e dentre estas matrículas, quase 1,5 mil são do IFRJ - sem que estejam discriminadas as matrículas em nível médio (PROEJA- Médio) ou fundamental (PROEJA FIC). É importante que estejamos atentos ao fato de que entre 2006 e 2010 houve um salto expressivo destas matrículas, como é possível verificar na tabela a seguir:

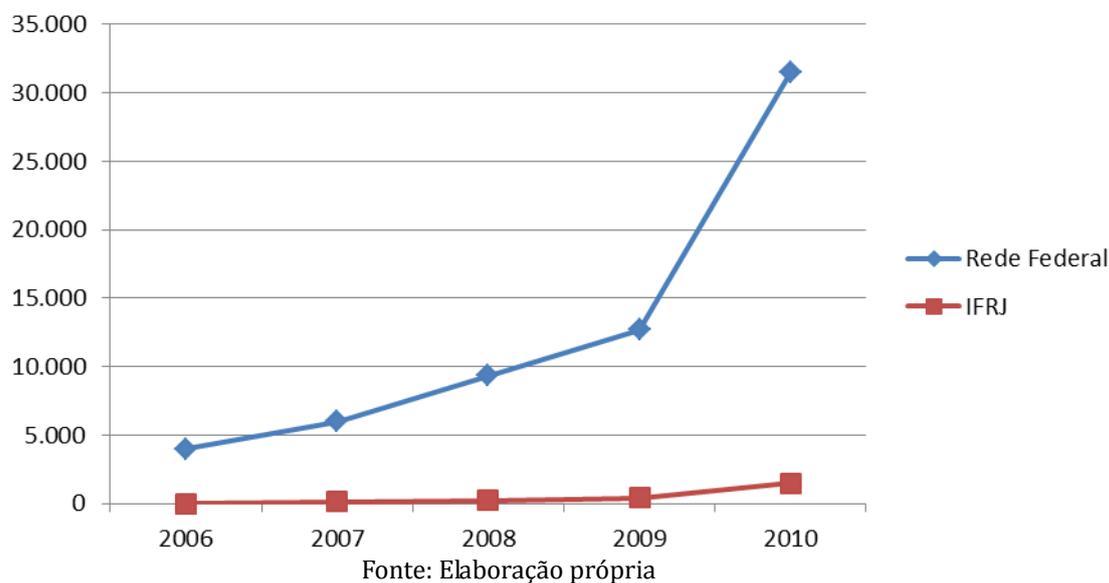
**TABELA 1 – Nº de matrículas no PROEJA - 2006 a 2010**

ANO	Rede Federal	IFRJ
	Nº	Nº
2006	3.981	22
2007	5.991	124
2008	9.328	211
2009	12.705	430
2010	31.481	1.474

Fonte: Elaboração própria.

<sup>8</sup> No sítio do painel do controle do MEC também é possível verificar outros dados de diferentes níveis e modalidades. Cf.: <<http://www.painel.mec.br>>.

**Gráfico 01 – Evolução do Nº de matrículas no PROEJA no período de 2006 a 2010**



Contudo, no caso do IFRJ, este aumento ocorreu no PROEJA de nível fundamental, fruto das parcerias estabelecidas por esta instituição com os governos municipais, especialmente a partir de 2009. Isto é verificado se nos atentarmos que há apenas pouco mais de 400 discentes matriculados nos cursos de nível médio do PROEJA no IFRJ, mas nos dados apresentados pelo MEC constam o registro dos 1474 educandos. Se mantivermos nossa atenção nos dados também percebemos que é exatamente a partir de 2009 que o crescimento de matrículas triplica, tanto no IFRJ quanto no nível nacional, o que evidenciaria ser este um movimento que vem ocorrendo em todo o país.

Atualmente, o PROEJA conta com corpo docente composto por pouco mais de 60 profissionais, cujo nível de formação se caracteriza por mais da metade composta por mestres e com significativo número com doutorado completo ou em curso, o que sinaliza logicamente que são docentes qualificados. Mais de 60% destes profissionais provêm de formação na universidade pública e este mesmo índice caracteriza o tipo de vínculo com a instituição em que trabalham: 61,8% são de docentes efetivos. Este índice, contudo, não nos faz ignorar que ainda há pouco mais de um terço de profissionais que atuam no Programa na condição de docentes temporários, muitas vezes submetidos a contratos precários e com grande sobrecarga de trabalho.

Os docentes que atuam no PROEJA estão vinculados ao IFRJ há pouco tempo, pois quase 70% têm no máximo cinco anos de tempo de trabalho no mesmo. Mas se levarmos em conta a experiência pregressa este índice não tem correspondência, visto que há um maior acúmulo por quase metade dos profissionais

de mais de 11 anos de atividade docente, onde já atuaram, sem predominância, na modalidade de EJA.

No que diz respeito aos discentes, sabemos que pouco mais de 70% provêm da escola pública, parcial (20,2%) ou total (54%) e que é expressivo o número cada vez maior de jovens, entre 17 e 24 anos, que procuram o Programa, mesmo que pouco mais de um terço já tenham concluído o Ensino Médio. Quase 50% do somatório dos *campi* analisados pertencem a este segmento etário. É claro que precisamos considerar a especificidade do *campus* Nilópolis e sua incidência sobre o conjunto analisado, onde cerca de 80% de seus discentes se incluem neste segmento, principalmente porque a oferta de seu curso se dá em horário vespertino, o que não contempla o perfil de jovem e adulto trabalhador sem vacância para este turno.

No que tange à condição trabalhista destes discentes, pouco mais de 50% não trabalha, quase um terço exerce alguma atividade de trabalho sem vínculos empregatícios ou com vínculos precários. Somente 11,6% têm seus exercícios de trabalho regulamentado e com assinatura na carteira. Somado a este quadro, a pouca experiência profissional, motivo ao qual agências de recrutamento e órgãos do Estado atribuem o desemprego individual, principalmente dos mais jovens que não encontram oportunidades no mercado de trabalho, é reveladora do cenário de desemprego estrutural da atual fase do capitalismo. Mesmo quem tem experiência e o mínimo de formação para exercer atividades que não exigem grande escolaridade, não tem emprego.

Boa parte dos discentes matriculados no PROEJA do IFRJ, aproximadamente dois terços, vivem com renda familiar de no máximo três salários mínimos e tem por expectativa que a inserção no curso do Programa e conclusão do mesmo permita a ampliação da renda. Quase 75% destes sujeitos acreditam que o curso pode ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, logo ampliar a renda. Estas são expectativas possíveis, mas não ignoremos a realidade de exploração que se salienta no atual contexto de recomposição do conjunto das relações capitalistas de produção, cuja pedagogia vem se constituindo de novos argumentos, como o da responsabilização do trabalhador por seu sucesso ou fracasso no mundo do trabalho.

Em relação à presença do PROEJA no IFRJ de maneira geral, este Programa vem incentivando debates em torno da oferta de educação integrada na modalidade EJA, principalmente na Rede Federal que não possui tradição nesta modalidade. Um exemplo deste incentivo são os Fóruns Regionais do PROEJA que ocorreram nos últimos meses de 2010. Estes fóruns objetivam criar espaços de troca de experiências sobre o PROEJA, oportunizando a ampliação de uma discussão negada por conta de uma implementação aligeirada e compulsória amparada pela natureza dos Decretos 5.478/2005 e 5.840/2006. Contudo, não podemos ignorar que os Fóruns Regionais também podem representar espaços de exaltação das políticas públicas promovidas pelo Governo Federal, o que poderia gerar consenso social em favor das ações do mesmo. O PROEJA foi instituído inicialmente pelo Decreto nº 5.478/2005, mas cerca de um ano depois este Decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.840/2006, que passou a regulamentar este Programa. Com a revogação, algumas mudanças significativas ocorreram: o PROEJA foi ampliado para o nível nacional,

incluiu o atendimento no nível do Ensino Fundamental, ganhou novo nome<sup>9</sup> e deixou de ser exclusividade das instituições federais de ensino.

O objetivo central do PROEJA é ofertar aos jovens e adultos, membros da classe trabalhadora que não tiveram acesso à educação escolar em idade considerada regular, formação profissional integrada ao ensino regular de nível básico, mesmo por meio de estratégias de educação continuada.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) datados do início da década de 2000 e apresentados no documento que norteia o PROEJA do nível médio em seus fundamentos e princípios (doravante denominado de *Documento Base- Ensino médio*) revelam características do público que deve ser atendido pelo PROEJA (BRASIL, MEC/SETEC, 2007, p. 14-21). A existência de pouco mais de 23 milhões de jovens entre 18 e 24 anos, onde somente 23,3% têm acesso formal ao mercado de trabalho, revela a exclusão de parcela desta população atrelada à baixa escolaridade. Assim, quando verificados os dados de escolaridade, constatamos o baixo nível de formação da população brasileira, pois somente 13% desta população possui 11 anos de estudos e cerca de 20% nunca frequentaram a escola. Isto nos dá a noção de quem são os jovens e adultos que devem ser o alvo do PROEJA. Apenas um terço dos brasileiros tinha acesso à escola, mas apenas 31,4% chegavam aos 4 anos de estudos. Se levarmos em conta as desigualdades regionais, as regiões Norte e Nordeste concentrariam taxas ainda mais agravantes (IPEA, 2010).

Em breve mapeamento a respeito dos cursos de PROEJA ofertados nos Institutos Federais de todo o território brasileiro, por meio do acesso às suas páginas eletrônicas, podemos perceber as especificidades de cada região no que se refere à natureza dos cursos. No Sul prevalecem cursos na área de Administração, Comércio e Vendas. No Sudeste, predominam cursos na área de Informática. No Centro-Oeste, Alimentos, Agropecuária e Agroindústria atendem, aparentemente, às necessidades advindas do agronegócio. No Nordeste, embora com uma gama diversificada, oferecem-se cursos na área de Cozinha em diferentes estados. No Norte, as informações em torno do PROEJA são muito incipientes levando, inclusive, à dúvida se esta região seria aquela com menor oferta de cursos no âmbito do PROEJA e se isto significa faltar vocação norteadora para seus cursos.

O Decreto nº 5.840/2006 obriga as instituições federais a implantar compulsoriamente o PROEJA até 2007 e dedicar a esta modalidade de ensino o mínimo de 10% do total de vagas de ingresso na instituição, com progressiva ampliação, além de prever sua expansão para as instituições de ensino estaduais, municipais e instituições que compõem o Sistema “S”<sup>10</sup>, além de abrir espaço para parcerias com

---

<sup>9</sup> O PROEJA foi denominado inicialmente de Programa de Integração da Educação da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos a partir do Decreto 5.478/2005, originário da Portaria 2.080/2005, mas com a revogação por meio do Decreto 5.840/2006 passou a ser denominado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>10</sup> “Sistema S” designa o conjunto de instituições de caráter privado que são mantidas por contribuições das categorias profissionais e recursos públicos que, em tese, devem ofertar melhorias e aperfeiçoamento na

instituições privadas. A emergência de instalação do PROEJA por determinação do Governo Federal, pode ter comprometido ou mesmo impedido que um amplo debate sobre a implementação da modalidade de EJA na Rede Federal ocorresse, assim como sobre os objetivos, metas e concepções do PROEJA, permitindo maior amadurecimento da proposta a partir da contribuição dos profissionais da educação. À primeira vista, um processo de implementação com este formato aligeirado pode, contraditoriamente, constituir a confirmação da falta de cuidado para com a EJA, uma tônica que se percebe em toda sua trajetória de estruturação (BRASIL, 2007).

É importante ressaltar que, mesmo que a oferta do PROEJA e seu processo de instalação venham a ser elementos de discussão nesta pesquisa, principalmente por vários limites que este processo evidencia, não ignoramos suas possibilidades na formação dos sujeitos atendidos, pois o acesso à informação e ao conhecimento podem possibilitar espaços reais de emancipação.

Conforme o *Documento Base- Ensino Médio* (BRASIL/MEC/SETEC, 2007, p. 13), a consolidação do PROEJA como política pública deve se pautar na perenidade de sua ação e na garantia da integração da Educação Profissional com EJA. A busca por esta perenidade pressupõe a condição humanizadora da educação, que não deveria estar restrita aos tempos ou faixas etárias específicas, mas nos seu desenvolvimento ao longo da vida. Esta noção, que segundo o documento supracitado está preocupada com a formação humana e para a vida, também não deveria se restringir, nesta perspectiva, à formação para o mercado, deveria sim objetivar a garantia da autonomia não subsumida pela isolada perspectiva inclusão no mercado do trabalho. Vale lembrar que a perspectiva da formação ao *longo da vida* é uma exigência da sociedade do conhecimento e defendida, arduamente, pelos organismos internacionais. Mas estes pressupostos não seriam incoerentes diante de um modelo de Estado embasado por ideias neoliberais? A dignidade destes pressupostos poderia se concretizar na ação de um Estado que busca aprofundar o projeto neoliberal de sociabilidade?

Também no *Documento Base-Ensino Médio*, alguns dados justificariam a emergência de programas tal qual o PROEJA. Dados de evasão escolar de cerca de 12% no Ensino Fundamental e de 16,7% no Ensino Médio regulares, acrescidos dos índices de distorção série-idade, cerca de 39,1% e 53,3% respectivamente, justificaria a iminência de programas, assim como justificaria a necessidade de um tratamento imediato e integrado frente aos problemas sofridos continuamente pela EJA. Todas estas condições citadas são encaradas neste Documento como desafios que estão sendo assumidos pelo Estado brasileiro. Este protagonismo estatal é reconhecido no discurso da SETEC em suas ações de criação de políticas públicas voltadas para a

---

formação profissional dos seus trabalhadores. A exemplo, temos o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha (DPC), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica (Fundo Aeroviário). Como a maioria das instituições tem sua sigla iniciada pela letra "S", convencionou-se chamar este sistema por Sistema S.

melhoria progressiva da educação como, por exemplo, ocorre na ampliação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), que, antes de 2007, não atendia à modalidade de EJA. Refletimos, porém, a respeito da origem do estímulo deste protagonismo estatal, uma vez que assistimos ao desenvolvimento de estratégias cada vez mais sofisticadas do reajuste de suas práticas “ [...] às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista” (NEVES, 2005a, p. 26).

Dentre suas concepções, o *Documento Base-Ensino Médio* do PROEJA destaca a necessidade de criar condições que respondam aos desafios postos na atualidade, como a crescente exclusão social, a realidade das novas tecnologias, o desemprego juvenil, a baixa qualificação atrelada à baixa escolaridade, a reestruturação produtiva, entre outros (BRASIL, 2007, p. 31). No mesmo se defende que somente seria possível conter estes desafios com um projeto de transformação social que passaria por mudanças estruturais e criação de novas bases éticas, mas a criação de condições materiais e culturais que atendam às demandas mais imediatas da população é emergente. Assim, o *Documento Base- Ensino Médio* apresenta a seguinte solução:

[...] é necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável e inclusivo que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria, para realizar a travessia possível em direção a outro mundo, reconceitualizando o sentido de nação, nação esta capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos (BRASIL, 2007, p. 32).

Contudo, novamente nos questionamos a respeito da efetividade da construção deste Projeto sob as bases da sociabilidade neoliberal. Não estaria muito mais comprometido com um caráter reformista do que transformador? Ou ainda, este projeto não representaria mais uma estratégia de dissolução das questões que a relação capital e trabalho impõe ao sugerir a necessidade de reconceitualização do sentido de nação e o acolhimento de diferentes modos de vida e de interesses focais, que não podem se restringir aos interesses da classe trabalhadora?

O *Documento Base – Ensino Médio* também pressupõe que para a constituição da educação como direito, principalmente na modalidade de EJA, é necessário romper com a histórica dualidade estrutural do ensino que opõe a cultura geral à cultura técnica. A primeira para formar os filhos das classes dirigentes e a segunda, para formar os filhos da classe trabalhadora. As condições para a criação de uma sociedade cidadã, na concepção do documento, passam pela integração entre estas dimensões (BRASIL, 2007, p. 33-34). Sabemos, contudo, que na prática cotidiana do IFRJ a possibilidade da efetivação de um currículo integrado, encontra inúmeros obstáculos, desde sua conceitualização até o reconhecimento das especificidades de ensino na EJA, o que nos leva a questionar se a ruptura da mencionada dualidade pode ser alcançada diante da preservação da tradicional exclusão da educação brasileira e do tratamento marginal dado à EJA.

Mesmo reconhecendo que não pode haver garantias de emprego ou de melhoria material de vida, o *Documento Base – Ensino Médio* concebe o PROEJA como possibilidade de abrir oportunidades para o alcance destes objetivos (BRASIL, 2007, p. 36). Não refutamos parte desse argumento que concebe o Programa como uma oportunidade de acesso ao conhecimento e formação do sujeito. Trata-se, indiscutivelmente, de um possível espaço de sua constituição política, mas é certo que da mesma forma que não são garantidas condições de sucesso para todos, cada sujeito é estimulado a crer, por meio de ideologias comprometidas com o sistema do capital, que pertence ao sujeito a responsabilidade de alcançá-las.

Sobre os elementos que devem fundamentar o PROEJA e sua implementação, o *Documento Base – Ensino Médio* (BRASIL, 2007, p. 37-38) elege pelo menos seis princípios: o primeiro, diz respeito ao compromisso social que reveste o PROEJA, o de incluir aqueles que não tiveram acesso à educação escolar em idade considerada regular; o segundo está pautado na promoção de uma educação integrada entre a modalidade EJA e a Educação Profissional, um dos diferenciais do PROEJA em meio a inúmeras políticas de formação profissional recentes; o terceiro, refere-se à ampliação do direito à Educação Básica por meio da universalização do Ensino Médio; o quarto, valoriza uma das mais caras defesas da educação revolucionária, a perspectiva do trabalho como princípio educativo, o reconhecimento de que a condição humana é construída na sua relação com o trabalho. Sobre este princípio, Rummert (2007, p. 76) estabelece crítica ao caráter inconciliável entre o sentido real do conceito, compreendido não “[...] em sua perspectiva do emprego, mas como forma de constituição da própria humanidade” e os interesses empresariais predominantes por uma formação imediatista; o quinto e penúltimo, destaca a necessidade da pesquisa na constituição da formação do sujeito; o sexto e último, defende que sejam consideradas outras bases que constituam as identidades sociais, tais como gênero, relações étnico-raciais, geração, sem a exclusividade da categoria de classe.

Todos são princípios que transformam o projeto do PROEJA em algo a ser respeitado, principalmente por sua elaboração bem fundamentada, mas não o transforma em prática real. As orientações advindas do Governo Federal brasileiro à implementação do Programa nos Institutos Federais não acompanham este discurso, deixando que os mesmos, que não têm tradição na modalidade de EJA, façam suas adaptações nas condições que lhes são apresentados, comprometendo os objetivos do PROEJA, embora legitimando a ação do Estado na oferta da educação profissional nesta modalidade.

Quando observamos a experiência do PROEJA no IFRJ, muitas questões relacionadas às já levantadas anteriormente se destacam. No PPI do IFRJ, onde as concepções político-pedagógicas da instituição são apresentadas, a perspectiva sobre a modalidade de EJA assim é expressada:

A concepção de EJA, como uma forma de educação permanente, deve ser compreendida dentro de suas funções reparadora e equalizadora, que buscam o cumprimento do dever do Estado para garantir o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que a ela tiveram acesso e aqueles que tiveram o acesso negado ou interrompido, mas também dentro de sua função qualificadora, sob a perspectiva da

formação para o exercício efetivo da cidadania e para a humanização de homens e mulheres (IFRJ, 2009b, p. 79).

Cabe-nos refletir, contudo, se tal concepção é contemplada na prática educativa que compõe a implementação do PROEJA no IFRJ. Seria possível contemplar tais funções por meio deste Programa? Não seriam expectativas forjadas para uma conciliação dos interesses do capital com os da classe trabalhadora, com o objetivo de produzir a coesão social? Estas são questões importantes que podem e devem nortear a condução desta análise.

Nas instituições de ensino do IFRJ em que o PROEJA foi implementado ocorreu um processo aligeirado, de questionável caráter consultivo, sem prévio investimento na formação docente - visto que a oferta da Especialização *lato sensu* em PROEJA foi posterior ao início da instalação do Programa na instituição e, quando ofertada, não atingiu o público esperado de docentes atuantes no mesmo - e por escolhas pedagógicas deslocadas das exigências da modalidade EJA, o que representaria desrespeito às orientações presentes no próprio Decreto que o regulamenta, cuja recomendação é a atenção e sintonia às demandas locais e regionais quanto à escolha dos cursos ofertados. Neste sentido, diante destas evidências questionamos se experiência do PROEJA no IFRJ não representaria mais um exemplo de aprofundamento da marginalidade que a modalidade de EJA traz consigo em sua trajetória, bem como uma estratégia de conformação dos jovens trabalhadores sem oportunidades de inserção no mercado de trabalho, visto o desemprego estrutural patente.

A experiência de quatro *campi* que compõem o IFRJ que ofertam o PROEJA pode nos ajudar na análise desta questão, embora nesta pesquisa optemos somente pelos *campi* urbanos, cujas experiências de implementação foram compartilhadas. Um número expressivo de educandos são alunos do PROEJA - cerca de 450 educandos. Este número representa quase um sexto da totalidade de matrículas.

Em todos os *campi* do IFRJ que ofertam o PROEJA, o ingresso se dá por meio de seleção pública de caráter classificatório, uma vez ao ano, com calendário de seleção distinto das demais seleções para cursos de outras modalidades. Nos últimos dois anos, a seleção se caracterizou pela apresentação de uma palestra explicativa em torno do que é o PROEJA, ministrada geralmente pelos coordenadores locais do Programa ou, como no caso do *campus* de Duque de Caxias, pelos dirigentes. Somada à palestra ainda há uma prova de caráter interpretativo que se propõe apenas a avaliar o nível básico de compreensão leitora dos educandos. Também nos parece que os graus de exigência deste processo de seleção estão submetidos a duas preocupações: que haja pelo menos algum tipo de seleção pública, por mais simples que seja, para que não configure uma forma de acesso sem prova, sem qualquer mecanismo de filtragem, e garantir que todas as vagas sejam preenchidas. Mas mesmo que o acesso seja por seleção pública classificatória e não haja significativa concorrência pelas vagas nos cursos do PROEJA, a instituição não se dispõe a responder satisfatoriamente aos motivos da sobra de vagas, realidade comum nos diferentes *campi* que ofertam o Programa, assim como em relação aos altos índices de evasão escolar no mesmo. Esta condição nos leva a refletir sobre a o formato do processo de seleção e as estratégias de permanência destes educandos. Questionamos

se os objetivos de inclusão por meio de processos como estes se ratificam ou na verdade são práticas que fortalecem a marginalidade marcante na trajetória de projetos e programas voltados para o público de jovens e adultos trabalhadores.

Em relação à opção pelos cursos ofertados nos *campi*, algumas considerações devem ser levadas em conta. O PPI aponta a vocação produtiva do município de Duque de Caxias para a indústria petroquímica, de Nilópolis para o setor de serviços e do Rio de Janeiro por uma diversidade de atividades e infra-estrutura que lhe garantem um alto índice de desenvolvimento humano. A partir disso, podemos questionar a respeito dos motivos que levaram à escolha do curso na área de informática nos três *campi* sem que as vocações produtivas tenham orientado suas escolhas, uma vez que as entrevistas realizadas com os gestores indicaram que a opção pelos cursos nesta área se basearam nos interesses pessoais dos profissionais que se dispuseram a implantar o Programa, no aproveitamento dos recursos institucionais ou nos objetivos de incluir os educandos no mundo digital.

No caso do *campus* de Pinheiral, é mesmo coerente um curso em Agroindústria se levarmos em conta a tradição no ensino técnico agrícola desta instituição. Mas porque não ensinar Química, por exemplo, visto que o antigo CEFET/Química (hoje *campus* do IFRJ), tem por tradição o desenvolvimento do ensino técnico nesta área? Será que, implicitamente, não se acredita na capacidade de formar um técnico em Química na modalidade EJA? Ou talvez a opção por cursos na área de informática seja explicada pela baixa exigência de recursos, aproveitamento de infraestrutura física e humana já existente?

Não podemos ignorar o papel representativo que a existência do PROEJA tem, já que até a promulgação dos Decretos nº 5.478/2005 e 5.840/2006 as ações não eram destinadas à especificidade do público de jovens e adultos. A inexperiência das instituições nesta modalidade vem obrigando que as mesmas tentem conhecer e refletir sobre sua prática educativa. Ainda, o PROEJA vem possibilitando o acesso ao conhecimento, condição imprescindível para a formação do sujeito.

Na perspectiva do IFRJ, o PROEJA se destaca, dentre outras ações, como um desafio que uma política de educação inclusiva representa. Em seu PPI, este desafio é conceituado como uma tentativa de:

[...] resgatar o direito ao conhecimento e a 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, vítimas de um processo histórico de espoliação e negação dos princípios básicos de cidadania. O direito ao conhecimento que tem sido negado, a amplas camadas de nosso povo tem provocado distorções tão gritantes em nossa sociedade, que somente uma intervenção planejada, amparada nos princípios da politécnica, poderá resgatá-lo, e assim dar início a um novo processo de formação de trabalhadores livres, críticos, conscientes e sujeitos das transformações que nosso País necessita. Tendo o trabalho como agente educativo, a histórica relação do IFRJ com o mundo do trabalho, associada a um modelo democrático de gestão que vimos implementando em nossa Instituição, credencia-nos para mais esse desafio (IFRJ, 2009b, p. 12).

Este desafio fica evidente quando somado aos dados de evasão e conclusão apresentados pela Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico (PROET) do Instituto em questão. Segundo estes dados, quando analisado o *campus* do Rio de Janeiro no segundo semestre de 2006 – período que a primeira turma de PROEJA se iniciou - até o primeiro semestre de 2010, a taxa de evasão correspondia a 45,6% e a taxa média de conclusão do curso nos dois últimos anos (2009/2010) em torno de 30%. Se tomarmos os mesmos elementos para avaliar Nilópolis, veremos que taxa de evasão, no mesmo recorte de tempo, apresenta índices ainda mais preocupantes, com 51,4% de percentual de evasão e, ainda, a taxa de conclusão média não passou 35,7%, chegando inclusive a marca de 17,2% no segundo semestre de 2009 e 21,4% no primeiro semestre de 2010 (IFRJ/PROET, 2010).

No *campus* Duque de Caxias, que teve sua primeira turma formada no primeiro semestre de 2010, a taxa de conclusão média também revela-se baixa, cerca de 24,4%. Dos cerca de 90 educandos que iniciaram em 2007, somente vinte e dois concluíram o curso. Em Pinheiral, o índice da taxa de conclusão média é menos impactante se considerarmos que o ingresso também é menor e seu regime é anual. Cerca de quarenta e dois educandos ingressaram em 2007 e vinte concluíram, correspondendo a 47,6%.

Numa situação geral, contabilizados cerca de mil e quatro educandos aprovados por quaisquer dos processos seletivos para ingresso no IFRJ, seja por sorteio<sup>11</sup> ou por concurso, e matriculados, cerca de 46% evadiram por motivos não informados na pesquisa, o que corresponde aproximadamente 463 jovens e adultos.

Na perspectiva do IFRJ, algumas ações são consideradas centrais para a superação deste quadro. A exemplo, a oferta de Curso de Especialização em PROEJA para a formação de professores e ao entendimento das especificidades do público jovem e adulto, principalmente no seu aspecto metodológico, uma forma de “[...] repensar e re-significar suas práticas pedagógicas para um público diferenciado, vencer estigmas e preconceitos e reconhecer também a sua necessidade de continuar aprendendo” (IFRJ, 2009, p. 79). O curso é ofertado no *campus* Nilópolis desde 2007, o que já permite que sua experiência seja avaliada e que sejam feitos estudos a respeito de sua efetividade na formação dos docentes que atuam no IFRJ, principalmente porque grande parte dos docentes não vê vantagem em cursar uma pós-graduação de nível *lato sensu* quando já possuem título de mestrado ou doutorado, condição que é expressiva na instituição.

Outra ação para defesa da permanência do educando do PROEJA estaria na oferta da Assistência Estudantil no valor de R\$ 100,00 financiada pelo Governo Federal. Por contrapartida, o educando deve ter a frequência escolar mínima de 75%. A oferta desta assistência não garante que o objetivo proposto de permanência se cumpra, principalmente porque muitos elementos ao longo do processo social e educativo incitam a evasão dos educandos. Além disso, a forma como a assistência é compreendida pelos gestores também não contribui para que a mesma atinja seu fim,

---

<sup>11</sup> As primeiras turmas do PROEJA foram formadas por meio de seleção pública caracterizada por sorteio, visto que não houve tempo hábil para a abertura de edital de processo seletivo e a emergência de oferta pressionava sua instalação.

pois é comum que ela seja vista como política suficiente para manter e estimular os educandos na instituição.

O acompanhamento da dinâmica do curso, por meio dos sistemáticos encontros pedagógicos, também é encarado como uma medida possível a favor do respeito à especificidade do mesmo, pois tais encontros podem permitir que os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos sejam discutidos, bem como as demais dificuldades em torno do PROEJA. Não podemos ignorar o papel que os encontros pedagógicos possuem na constituição de uma metodologia mais interativa entre o conjunto atuante no Programa em cada um dos *campi* do IFRJ, porém os mesmos não garantem maior integração entre os docentes e as diferentes áreas do saber. Também não garantem que as coordenações pedagógicas tenham maior força política nas orientações dirigidas às especificidades do PROEJA, o que muitas vezes debilita tentativas de estabelecer um diálogo mais profundo e necessário em torno do tema.

Diante do quadro da realidade que apresentamos, buscamos desenvolver e explorar os problemas que esta realidade suscita.

## 1.2. FORMULANDO PROBLEMAS

A criação de vários programas pelo governo brasileiro com fim à qualificação e formação profissional dos trabalhadores, dentre os quais destacamos o PROEJA, atrela-se ao processo da reestruturação produtiva vivenciada pelo capitalismo nas últimas décadas, bem como com a reforma do Estado, obrigado a instaurar novas estratégias políticas que garantam o equilíbrio social necessário à manutenção dos interesses das classes que representa. A mudança no padrão de acumulação do capital estimulou o desenvolvimento de novos modelos de gestão do trabalho e da produção e a busca pelo aumento da produtividade e da competitividade no mercado internacional. A apologia à Teoria do Capital Humano, que deposita na educação a capacidade de desenvolver social e economicamente as nações, ganhou novo fôlego e os países que despontavam com algum potencial de crescimento econômico no mundo creditavam à perspectiva do investimento na educação e formação do trabalhador de novo tipo a alternativa para que se fizesse frente à corrida econômica mundial. Neste cenário que a educação básica e a educação profissional assumem papel relevante.

No que diz respeito às políticas de formação e qualificação profissional para os jovens e adultos da classe trabalhadora, especialmente dos jovens que se apresentam como segmento populacional cujo acesso ao mundo do trabalho tem se mostrado mais severo, acreditamos ser necessário interrogar sobre os objetivos dos compromissos instituídos oficialmente com a inclusão social e a ampliação da escolaridade. É de fundamental importância que a relação dialética e contraditória de políticas públicas como esta seja evidenciada, pois a condição de exclusão dos diversos segmentos da classe trabalhadora gera pressão social e esta pressão precisa ser respondida pelo Estado de forma necessária à manutenção do equilíbrio social, mas nem por isso a resposta será a inclusão de todos. Por este motivo que, ao

analisarmos o PROEJA, tornam-se evidentes elementos de sua prática educativa que caracterizam sua condição de marginalidade e do público por ele atendido, o que implica que afirmemos que este Programa não cumpre seus objetivos originais, o que o torna improdutivo, mas em grande medida produtivo ao contribuir para que um conjunto de jovens e adultos trabalhadores fique conformado – afinal tiveram acesso à formação e qualificação de “excelência” –, o que atenderia às expectativas da pedagogia política dominante, constantemente ameaçada pelo desequilíbrio social frente ao contexto do mercado de trabalho cada vez mais precário e excludente.

Se por um lado o PROEJA é improdutivo – e sua improdutividade acentua a marginalidade dos sujeitos por ele atendidos – e, por outro, é produtivo porque nega o real acesso ao saber por parte da classe trabalhadora e mantém os interesses dominantes, cabe ao IFRJ cumprir a função mediadora à garantia desta improdutividade produtiva.

O PROEJA, bem como outros programas de formação e qualificação do trabalhador, uma vez analisado por esta perspectiva expressa como as políticas educacionais e os sistemas de educação vem sendo conduzidos no interior das formas atuais que assumem as relações capitalistas. Por este motivo, nos valemos das análises de Frigotto (2010) para consubstanciar nosso entendimento sobre o papel desempenhado pelo PROEJA, principalmente se considerarmos o contexto histórico-social de sua existência e a necessidade visceral do sistema do capital em recompor suas bases.

[...] assim como o capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, como se fossem verso e averso de uma mesma medalha, a improdutividade da escola parece constituir, dentro deste processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das falhas dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista (FRIGOTTO, 2010, p. 152).

Objetivamente, os programas de formação e qualificação voltados para classe trabalhadora visam promover a inclusão social dos mesmos por meio da aceleração de escolaridade básica e formação/qualificação profissional e se caracterizam pelo estímulo à ação empreendedora e pelo deslocamento da responsabilidade da formação e qualificação do Estado ao próprio trabalhador. No caso do PROEJA, este objetivo e características se mantêm, mesmo que tenha por diferencial a oferta da educação integrada.

Mas ao avaliarmos alguns elementos deste Programa no IFRJ e a constituição de sua prática educativa, é evidente sua condição marginal, principalmente por ser tratar de um Programa que atende aos grupos sociais que não ocupavam este espaço na realidade das instituições como as da Rede Federal. Em detrimento da proposta que objetiva a inclusão social dos “[...] sujeitos marginais ao sistema” (BRASIL, 2007, p. 11), o processo de implementação do PROEJA no IFRJ indica

questões que a nosso ver ratificam sua condição de marginalidade, mesmo que haja um grande esforço das autoridades da área educacional e do próprio Estado em constituir uma pedagogia política capaz de convencer os grupos atendidos e toda a sociedade de que políticas, tais como este Programa representa, cumprem seu papel inclusivo e integrador prometido.

A análise dos elementos determinantes da escolha dos cursos do PROEJA no IFRJ, os limites e as possibilidades do trabalho pedagógico adotado, o papel na dinâmica institucional atribuído ao Programa e dos sujeitos envolvidos, o (des) cumprimento de seus objetivos, são elementos que, a nosso ver, indicam há condições e tratamento marginais que implicam diretamente na preservação da subalternidade do público a que se destina, qual seja, a classe trabalhadora expropriada e explorada pelo capital.

Destacamos, por exemplo, se a convocatória do governo às instituições da Rede Federal para a implementação do PROEJA foi democrática e se os sujeitos envolvidos e interessados foram consultados. Questionamos a respeito dos critérios para a escolha dos cursos e se foram validadas as orientações do Decreto 5.840/2006 em respeitar as vocações produtivas locais e as demandas sociais por formação. Também se a escolha do modelo pedagógico cumpre o objetivo da integração curricular pretendido, visto que a pouca experiência na modalidade EJA pode ter implicado na reprodução de modelos de experiências vividas por outras instituições de ensino.

### **1.2.1. Elementos que evidenciam a prática educativa em torno do processo de implementação do PROEJA no IFRJ.**

Já mencionamos anteriormente que o PROEJA é originário do Decreto nº 5.478/2005, revogado um ano mais tarde pelo Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), ainda em vigor. Entre ambos há mais semelhanças que diferenças, embora o Decreto atual tenha corrigido algumas limitações do primeiro. Um exemplo de limitação que merece lembrança, por exemplo, é da exclusividade da oferta do PROEJA apenas nas instituições da Rede Federal, pois mesmo sendo esta rede interiorizada e presente nos mais distintos espaços do território nacional, o percentual de vagas ofertado é insuficiente. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) indicam que apenas em torno de 11% da demanda é atendida (2009, p. 104) pelas instituições de ensino federal profissional. Entretanto, o Decreto de 2006 ampliou tal oferta convocando as instituições públicas estaduais, municipais e, ainda, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical – especificamente o “Sistema S”, o que curiosamente nos leva a interrogar sobre os motivos para exclusão de outras entidades que também são de organizações sindicais, como por exemplo, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical e o do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Mesmo sem a exclusividade de oferta, a participação das instituições da Rede Federal na oferta do PROEJA permanece predominante, talvez porque a mesma possua larga trajetória na formação técnico-profissional e também por força da lei,

conforme o artigo 2º do Decreto nº 5.840/2006 que diz que até o ano de 2007 a Rede Federal deveria implantar cursos e programas regulares do PROEJA.

Temos conhecimento, por meio de relatos informais de docentes e de alguns dirigentes, que a obrigatoriedade da recepção do PROEJA nas instituições federais gerou dúvidas, visto que a experiência da Rede Federal com a modalidade de EJA era praticamente inexistente. Havia uma ou outra instituição com iniciativas pontuais de projetos educacionais nesta modalidade, como do Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT) desenvolvido pelo CEFET do Espírito Santo, a partir de 2001. A princípio, a participação essencialmente de gestores nas discussões principais sobre a implementação não contribuiu para minimizar o sentimento de no desconforto que a recepção do PROEJA provocou no cotidiano institucional.

O que sabemos é que as orientações advindas do Governo Federal não foram amplamente discutidas, principalmente porque o PROEJA nasceu por força da lei e também porque “filtro” dos debates foram os gestores, cabendo às instituições da Rede Federal o seu cumprimento, mesmo com iniciativas pontuais em torno de um projeto pedagógico correlato às expectativas exigidas por um Programa de perspectiva inclusiva.

Percebe-se no cotidiano do IFRJ, que a forma como o PROEJA vem sendo implantado produz questionamentos por parte da comunidade escolar como, por exemplo, sobre os motivos para a escolha do curso na área de informática, se esta escolha seria condizente com as expectativas produtivas regionais, ou mesmo, se o curso de Manutenção e Suporte em Informática atende às demandas de formação de seu público jovem e adulto e se cumpre o papel integrador previsto oficialmente.

A partir de seu *Documento Base- Ensino Médio*, podemos identificar objetivos, metas e público esperados por este Programa (BRASIL, 2007, p. 12-22). Dirigido aos sujeitos tratados no *Documento* por “marginais ao sistema”, membros das classes pobres geralmente atendidos com políticas educativas efêmeras, o PROEJA é apresentado como uma política pública estável<sup>12</sup>, perene, levando em conta inclusive que se trata de uma Rede Federal que tem poucas ações na sua trajetória voltadas para o público de EJA e que, por isso, precisaria aprender e acumular experiências em longo prazo. Também segundo o *Documento*, o PROEJA objetiva elevar a escolaridade com profissionalização de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola em idade considerada regular, e se propõe a formar o ser integral, autônomo, consciente de seu lugar histórico. Mas deixemos claro que estes objetivos estão no campo das propostas e, a nosso ver, não se efetivam.

No capítulo dois do *Documento*, sob o título de “*Percursos descontínuos e em descompasso em relação à Educação Básica no Estado brasileiro*” (BRASIL, 2007, p. 23-29), dois elementos se destacam e ratificam as contradições dos objetivos do Programa em questão: o primeiro diz respeito ao reconhecimento dos limites do

---

<sup>12</sup> A preocupação expressa no Documento Base em afirmar a perenidade do PROEJA indica como as políticas de formação para o público de jovens e adultos em sendo conduzidas na história da educação brasileira. Para os pesquisadores do tema esta trajetória histórica tem por marca projetos e programas de caráter efêmero, focal e inconcluso (CHILANTE, 2005; VENTURA, 2008; SOARES, 2002; RUMMERT, 2007).

sistema do capital que promete incluir socialmente seus sujeitos, bem como o reconhecimento de que as políticas públicas estão amarradas às leis do mercado e às orientações neoliberais de organismos internacionais; o segundo elemento reside na incompatibilidade da concepção de homem expressa na proposta do Programa com o modelo neoliberal e com o próprio sistema do capital. Um trecho extraído deste documento ilustra bem esta ideia:

Frente ao processo de crescente exclusão social, desemprego estrutural, desassalariamento, desemprego juvenil, baixa escolaridade e qualificação insuficiente dos trabalhadores, concentração da riqueza, reestruturação produtiva e incorporação das tecnologias e comunicação no processo produtivo, as mudanças e as transformações só serão significativas se forem, efetivamente, estruturais e profundas, ou seja, se envolverem a configuração de uma outra sociedade, em bases éticas – políticas, culturais e sociais (BRASIL, 2007, p. 31).

Verificamos que o documento que embasa o PROEJA expressa inúmeras contradições que invalidam suas metas, numa exposição clara de que seus objetivos audaciosos são inconciliáveis com um projeto educacional comprometido com a ótica do capital e que não objetiva a autonomia e a inclusão social de fato, senão nos limites desta ordem social e de pensamento. Sendo assim, é legítimo que reflitamos em torno da produtividade deste Programa ou mesmo de sua improdutividade, reflexão que podemos desenvolver a partir da relação apresentada por Frigotto (2010).

Na análise deste autor, o sistema educacional, as políticas sociais e as práticas educativas assumem, no seu interior, as relações capitalistas existentes e também suas contradições. Afirma que da mesma forma que o capital em seu processo de acumulação, exige, contraditoriamente, trabalho improdutivo, a escola, cumpre o papel de mediar tal improdutividade. Para Frigotto (2010, p. 152) a escola desqualificada não é somente resultado da incompetência, das falhas de gestão ou dos diferentes recursos, é também resultado das relações estabelecidas no capitalismo, pois sua função (da escola) é nula ou marginal no que respeito a qualificar para o trabalho produtivo material e imediato um grande conjunto da classe trabalhadora mais pobre. Seu papel formativo se restringe aos aspectos elementares e objetivos quando dirigido à esta classe, o que significa dizer que é improdutivo, mas no que se refere à minoria, enquanto escola para poucos, esta escola se destina a formar para “[...] funções de gestão, planejamento e controle” (FRIGOTTO, p. 174-175). Além disso, esta mesma escola improdutivo seria, contraditoriamente, produtiva por ser um espaço de reprodução do sistema ao estender:

[...] sua função para formação de quadros que atuarão em instituições repressivas do Estado que contribuem para acumulação capitalista mesmo que na categoria de trabalhadores improdutivos (que não produzem a mais valia), mas que são essenciais para a sustentação e continuidade deste sistema (FRIGOTTO, p. 174-175).

A partir disso, levando em conta as contradições presentes neste processo, é legítima a afirmação de que o PROEJA deve ser compreendido como improdutivo, na medida em que não pode cumprir seus objetivos inclusivos e de

formação do ser integral como proposto, mas é produtivo por fortalecer a ilusão da inclusão e por humanizar o sistema e suas relações produzidas.

No sítio institucional do IFRJ (2010), a opção por cursos na área de informática implementados em três *campi* do IFRJ é justificada pelo crescente número de compra de computadores nos últimos anos, o que demandaria profissionais para sua manutenção e suporte. Partindo desta perspectiva, não faltariam oportunidades de trabalho, mesmo que informais e para o atendimento exclusivamente local. A opção por cursos desta natureza também se justifica pelo aproveitamento da infraestrutura física e humana já existente, o que tornaria rápida e barata a instalação do PROEJA.

Se as justificativas para a escolha dos cursos podem ser consideradas reduzidas, as expectativas para o perfil do técnico formado no Curso de Manutenção e Suporte em Informática são maximizadas. Além de atualizados, devem ser éticos, confiáveis, o que implica que os educandos sejam responsáveis continuamente por sua formação e que seus valores estejam em xeque.

[...] ser um profissional capaz de se manter atualizado, absorvendo as inovações tecnológicas, constantemente. Mais importante também é a preocupação com a postura ética deste profissional. A confiabilidade transmitida pela pessoa do técnico e a sua postura ética são fatores decisivos na valorização do profissional de informática. Seja qual for o perfil do cliente, em maior ou em menor grau, dados confidenciais e/ou estratégicos são armazenados em sistemas de informação. A relação do profissional de informática, dessa forma, não se dá apenas com a máquina, mas principalmente com o ser humano (IFRJ, 2010, *texto em html*).

Oficialmente, o PROEJA objetiva a promoção da educação integrada, mas será que de fato ela é alcançada? A dificuldade de apropriação do conceito por parte de toda instituição escolar, a reprodução de experiências que não respeitam à especificidade da EJA, o tratamento dado ao PROEJA por parte de seus gestores o oportunismo correspondente aos interesses do capital com a oferta deste modelo de educação, são elementos que podem funcionar como condicionantes para que este objetivo não seja alcançado.

Contudo, para além de uma ação governamental que oportuniza a escolarização ao jovem e ao adulto da classe trabalhadora que não tiveram acesso à escolarização em idade regular, o PROEJA e seu processo de implementação são aqui compreendidos dialeticamente: se por um lado não alcançam seus objetivos e correspondem às estratégias do sistema do capital para conformar política e ideologicamente os membros da classe trabalhadora em torno de seu projeto hegemônico, por outro, são oportunidades para a construção de um espaço de disputa de hegemonia no campo das políticas públicas, especialmente para a juventude.

Assim, diante destas considerações apresentamos as hipóteses norteadoras desta pesquisa com a preocupação de que nossa análise investigativa sobre o PROEJA possa dar conta das contradições existentes na dinâmica de implementação.

### 1.2.2. Uma hipótese a ser investigada

Embora operando com referenciais teóricos distintos, bem como entendimentos sobre o atual cenário da EJA, os estudiosos brasileiros da área parecem comungar a respeito da trajetória alijada desta modalidade frente ao sistema educacional, assim como compartilham da análise de que as tentativas governamentais de ampliação e aceleração da escolaridade nesta a partir da EJA salientaram ainda mais tal condição marginal. Isto fica claro nas caracterizações sobre a EJA apresentadas por estes estudiosos: “[...] sob formas de campanhas, movimentos, programas, projetos, em geral marcados pela visão de uma ação rápida e de baixo custo” (RUMMERT; VENTURA, 2011, p. 68); um campo desprofissionalizado, de “[...] amadores. De campanhas e apelos à boa vontade e à improvisação (ARROYO, 2007, p. 19)”; ou ainda, Soares (2002, p. 17) quando analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA “[...] estamos nos referindo às propostas de projetos de EJA aligeirados e imediatistas, de curta duração e atendimento em massa”.

Quando tomamos o PROEJA como objeto de estudo partimos da ideia de que a proposta de integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional na modalidade de EJA, a despeito da novidade que esta integração representa, de que a marginalidade desta modalidade e de seu público se mantêm. Na análise desenvolvida do PROEJA no IFRJ, vários elementos e ações que caracterizaram sua implementação reforçam esta perspectiva: os critérios que definiram a opção pelos cursos que seriam ofertados; a opção de modelo pedagógico e curricular; o tratamento desigual aos sujeitos atendidos; a carente infraestrutura que inviabiliza o cumprimento dos objetivos pedagógicos da formação profissional; a organização institucional que obstaculiza maior participação e formação dos docentes, entre outros.

Em decorrência destas ações que reforçam a marginalidade da PROEJA, acreditamos que o trabalho pedagógico desenvolvido no IFRJ não cumpre os objetivos que oficialmente este Programa se compromete, qual seja, a inclusão social do jovem e adulto trabalhador por meio da formação e qualificação profissional. Para nós, uma vez que não se cumpre este objetivo, é um Programa improdutivo, mas, contraditoriamente, produtivo ao servir aos interesses do sistema do capital em conformar parcelas da população no contexto de um mercado de trabalho precário e excludente, cujo emprego não pode ser mais promessa. Neste sentido, programas como o PROEJA cumprem a função em favor do apaziguamento social e compõem o conjunto de estratégias da pedagogia política neoliberal pelo consenso social.

Ainda, se o PROEJA é improdutivo e nesta improdutividade é funcional em também produtivo ao capital, o IFRJ cumpre a função mediadora, já que os vários limites que caracterizam o modelo de implementação de seus cursos garantem que a classe trabalhadora se mantenha na condição de subalternidade e que persista a negação do acesso ao saber científico e emancipador dos sujeitos desta classe.

O PROEJA deve ser compreendido tanto como uma política compensatória quanto como uma estratégia de conformação da população jovem e adulta excluída do acesso à educação e ao mercado do trabalho. Tanto em um aspecto como em outro, trata-se de uma tentativa do Estado neoliberal de conter conflitos de

classes que ameaçam a estabilidade de um sistema em pleno processo de reconfiguração de sua dinâmica de acumulação.

Em uma breve investigação nas páginas eletrônicas dos 38 Institutos Federais sobre os cursos do PROEJA, espalhados pelos 26 estados e Distrito Federal, é possível verificar que o curso de Manutenção e Suporte em Informática é ofertado em todas as cinco regiões do país, embora sem predominância. A oferta destes cursos em regiões interioranas, onde talvez o acesso às tecnologias de informação seja pequeno, incita questionamentos a respeito da efetividade do curso e sua validade formativa. Outros cursos são recorrentes nas cinco regiões brasileiras, como os cursos de técnico em Cozinha, Administração e Comércio, o que nos sugere que são cursos que necessitam investimentos pequenos ou ainda que as instituições que se agregaram aos Institutos Federais mantiveram seus cursos modificando-os para o PROEJA.

A natureza aligeirada e pouco consultiva que caracterizou o modelo de implementação do PROEJA no IFRJ condiz com as expectativas educacionais norteadas pelos interesses do capitalismo recente, expectativas submetidas à influência que os organismos internacionais possuem nos países periféricos. Para nós, o modelo de condução do processo de implementação do PROEJA explicaria suas inúmeras dificuldades enfrentadas, como, por exemplo, o lugar marginal que o Programa possui na Rede Federal em si, o baixo comprometimento que a equipe gestora tem com o PROEJA e a impossibilidade de construção de um currículo integrado que permita a construção de uma educação sem dualidades. De certa forma, estas dificuldades refletem como, no sentido macro, as políticas públicas de formação e qualificação profissional dirigidas principalmente para juventude são conduzidas: em programas focais, sem perspectivas universalistas.

### 1.3. PROPONDO UMA TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO

#### 1.3.1. Delimitação do objeto de estudo e sistematização do objetivo da pesquisa

Nosso objeto de estudo é o PROEJA e nosso universo é o IFRJ. Quanto a este universo é mister destacar que atualmente o IFRJ está composto por onze *campi*, onde quatro ofertam cursos do PROEJA para pouco mais de 400 discentes. Os *campi* urbanos de Duque de Caxias, Nilópolis e Rio de Janeiro ofertam o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, organizado em seis semestres e o *campus* rural Nilo Peçanha (Pinheiral) oferta o Curso Técnico em Agroindústria, em regime anual, com duração de três anos. Privilegiamos nesta pesquisa apenas os *campi* de região urbana e cujas experiências de implementação do PROEJA foram compartilhadas.

O PROEJA inova na oferta de educação integrada na modalidade EJA e a análise sobre ele nos permite aprofundar o conhecimento sobre os elementos que caracterizam seu processo de implementação na Rede Federal e identificar os

caminhos e descaminhos percorridos por este Programa no processo de implementação no IFRJ.

Trata-se de uma política pública em que se destaca ações e estratégias dirigidas principalmente à juventude e ganha importância por nos fazer refletir sobre a situação da população jovem e adulta excluída do mercado de trabalho - culpabilizada por sua condição sob o argumento de sua falta de qualificação e experiência profissional - e por nos permitir discutir a natureza de seus objetivos. A análise desenvolvida a partir do PROEJA nos ajuda no reconhecimento da natureza e finalidades de políticas que, para além da oferta de oportunidades de acesso ao conhecimento, renda e trabalho, são mecanismos para conformar parcelas da sociedade em torno projeto societal burguês, para a produção da coesão, harmonia e apaziguamento dos conflitos.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar de forma descritiva o processo de implementação do PROEJA no IFRJ. Pretendemos desenvolver a análise atentos ao caráter dialético que este processo comporta: uma oportunidade ao jovem e adulto de acesso ao conhecimento básico necessário à vida cotidiana e uma estratégia para a construção do consenso social em torno da política neoliberal de emprego e renda do Estado brasileiro.

Para alcance destes objetivos elencamos tarefas necessárias, são elas: a) apresentar a dinâmica estabelecida entre a sociedade civil e o Estado no estabelecimento de políticas públicas dirigidas à população de jovens e adultos brasileiros; b) explicitar como os sujeitos envolvidos no processo receberam o PROEJA e se os cursos oferecidos contemplam as expectativas dos mesmos; c) analisar as concepções de PROEJA por parte destes sujeitos, quais sejam: discentes, docentes e gestores; d) identificar as contradições da relação trabalho/educação contida na dinâmica de programas como o PROEJA; e) explicitar os fundamentos, concepções e princípios que norteiam o PROEJA.

### **1.3.2. Procedimentos metodológicos**

Para efeito de análise do PROEJA tomamos o IFRJ por universo de pesquisa. Por referência empírica três dos onze *campi* que o compõe. Embora quatro *campi* ofertem cursos dentro do Programa, elegemos os *campi* de Duque de Caxias, Nilópolis e Rio de Janeiro, em detrimento do *campus* Nilo Peçanha do município rural de Pinheiral, por se tratarem de *campi* urbanos que compartilharam as experiências da implementação, bem como se situarem geograficamente próximos tornando mais viável a pesquisa.

Do ponto de vista da natureza de nossa proposta de investigação, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa básica que “[...] objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista” e que também se compromete com “[...] verdades e interesses universais” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20). Assim, preocupamo-nos em gerar conhecimentos para a sociedade acerca das políticas públicas educacionais voltadas para a juventude e para

adultos e, centralmente, em produzir conhecimento sobre o PROEJA, tornando evidente seu caráter estratégico na ação hegemônica pretendida pelo Estado neoliberal brasileiro.

Partindo de um compromisso metodológico de compreensão das mediações e correlações de forças que cercam um problema de investigação, esta pesquisa tem por modelo de abordagem a análise qualitativa. Considerando a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, esta pesquisa busca “[...] apreender a relação entre os indivíduos e a sociedade, entre as ideias e a base material, entre a realidade e sua compreensão de ciência, entre o sujeito histórico e a luta de classes” (MINAYO, 1992, p. 64).

Do ponto de vista de seus objetivos esta pesquisa se classifica como descritiva, sem que esta descrição seja reduzida à categoria de não-analítica, pois procura descrever um fenômeno social existente que nesta pesquisa seria a utilização do PROEJA como instrumento do Estado brasileiro neoliberal para construir a conformação social e política. Ainda, a perspectiva descritiva abrange “[...] o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 21) questionários e observação sistemática.

Para o alcance qualitativo desta pesquisa, nos valem de diferentes procedimentos técnicos, a exemplo uma revisão de literatura a partir de produções científicas bibliográficas cujos temas estejam relacionados com a temática da EJA e na área de políticas públicas de educação, trabalho e educação e Educação Profissional, pois consideramos importante construir uma ampla visão teórica sobre o assunto em pesquisa. Ainda, a consulta de dispositivos legais, principalmente as leis de educação, os decretos e pareceres que regulamentam as políticas educativas em questão e que estabelecem os programas voltados para a EJA e para a Educação Profissional, é extremamente importante nesta pesquisa, pois nos permite ir do arcabouço ideológico que orienta tais políticas.

A utilização de entrevistas, questionários abertos e fechados também compõe o conjunto de nossos procedimentos técnicos, embora com predomínio de questões fechadas no que diz respeito aos questionários que, vale dizer, foram aplicados diretamente nas instituições de ensino com material fotocopiado. Dirigidos aos coordenadores, docentes, equipe pedagógica e discentes dos três *campi* delimitados do IFRJ, tais questionários visam permitir uma coleta de dados onde a relação entre “[...] o problema, a hipótese ou os pressupostos da pesquisa” seja garantida e, ainda, a obtenção de “elementos para que os objetivos propostos na pesquisa possam ser alcançados” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 34).

Foram aplicados 34 questionários aos docentes atuantes no PROEJA no universo de 61 profissionais. Vale ressaltar a dificuldade encontrada na aplicação dos questionários aos docentes no *campus* Rio de Janeiro, embora tenham sido feitas inúmeras tentativas, em virtude de suas reuniões pedagógicas esvaziadas e da falta de retorno de questionários. Em relação aos discentes, foram respondidos 198 questionários, do universo de 325 discentes matriculados regularmente nos três *campi* pesquisados. No caso das entrevistas, dirigimos as mesmas aos gestores e foi

realizado um conjunto de 11 entrevistas entre coordenadores (5), ex-coordenador (1), diretoria de ensino (1), diretorias gerais (2), pró-reitor (1) e ex-reitor (1).

### **1.3.3. O percurso analítico adotado**

Para construção desta pesquisa e cumprimento de seus objetivos, partimos de significativo levantamento bibliográfico que norteia nossas hipóteses e argumentos. Assim, foi possível identificar as principais questões e contradições teóricas sobre o tema investigado. De posse deste conjunto de referências construímos um quadro teórico que contribuiu à eleição de conceitos que vão embasar a construção teórica do objeto e de sua análise.

Partindo destes referenciais e com os problemas de pesquisa estruturados, entramos na fase da coleta de dados, onde esperamos encontrar elementos que consubstancie nossas reflexões. Elegendo diferentes procedimentos técnicos, a coleta de dados se caracteriza pelo levantamento a partir de aplicação de questionários abertos e fechados, além de entrevistas com os diferentes sujeitos envolvidos no processo em questão. Tanto nos questionários como nas entrevistas, a expectativa é constituir um conjunto de informações que possam explicitar como ocorreu a implementação do PROEJA no IFRJ, assim como identificar as principais ideias dos sujeitos sobre o Programa.

De posse das entrevistas e questionários, foi possível responder algumas questões que norteiam esta pesquisa, principalmente se o processo de implementação do PROEJA correspondeu aos objetivos previstos oficialmente e como foi sua recepção no IFRJ.

A pesquisa se apresenta em três momentos da trajetória analítica: 1) no primeiro, nos preocupamos em situar o objeto da pesquisa e explicitar os problemas em torno dele. Nesta etapa apresentamos a realidade do objeto de estudo, a metodologia para sua análise e a relevância social do mesmo; 2) no segundo, destacamos a contextualização histórica em que o objeto de estudo está inserido. Refletimos sobre o processo recente de crise do capitalismo e a forma como o sistema do capital vem acionando estratégias para a manutenção de sua estabilidade. A reforma do Estado e instituição de uma nova relação com a sociedade civil integra esta contextualização. Estes dois movimentos são importantes para a compreensão da dinâmica que passa a orientar as políticas públicas como um todo, principalmente das políticas sociais para o campo educacional; 3) apresentamos os resultados de pesquisa que nos ajudam a descrever como ocorreu o processo de implementação do PROEJA no IFRJ, se de fato este Programa mantém na condição marginal os sujeitos atendidos a favor dos objetivos sócio-políticos do sistema do capital e se os movimentos instituintes de sua prática educativa que podem consubstanciar ou não as hipóteses e problemas levantados.

## 1.4. QUADRO TEÓRICO

A compreensão do objeto investigado exige que avaliemos o seu contexto sócio-histórico. O entendimento sobre o PROEJA, sua natureza enquanto política pública e os motivos que levaram à sua criação, só podem ser compreendidos se partirmos do contexto da crise do capital, do processo da reestruturação produtiva e da reforma do Estado, movimentos que incidem sobre o campo estrutural e cujo efeito é explícito na organização, gestão e diminuição de postos de trabalho. A esse respeito, nos amparamos nas obras de Alves (2000), Antunes (1999), Chesnais (1996), Harvey (1996), Mészáros (2002) e Souza (2002; 2003; 2009).

A condição de desemprego estrutural que atinge grande parte dos países periféricos, o crescente número de excluídos do mercado de trabalho – especialmente jovens, e a falta de acesso à formação educacional são elementos que exigem estratégias para a garantia de estabilidade do capital. Estas estratégias consubstanciam a nova relação entre o Estado brasileiro e a sociedade civil e evidenciam mudanças ocorridas também no campo superestrutural. As inúmeras políticas de formação e qualificação do trabalhador promovidas pelo Estado neoliberal brasileiro e compreendidas como tentativas de conformar parcelas da população e apaziguar os conflitos sociais são exemplos de estratégias que objetivam construir o consenso social em torno do novo projeto de sociabilidade do capital. A respeito das condições que marcam o mundo do trabalho e a formação do trabalhador, tomamos por referência as obras de Neves (2005a, 2005b, 2009), Souza (2002; 2003; 2009), Lima e Martins (2005), autores cujas concepções teóricas estão embasadas em Gramsci (1989, 1991).

As mudanças na organização do mundo produtivo que resultaram do processo de reestruturação produtiva repercutiram diretamente sobre o campo educacional. A exigência de um novo perfil de trabalhador que se adequasse às novas demandas do modelo de acumulação flexível e às novas tecnologias obrigou que o sistema educacional fosse revisto, fundamentalmente no que diz respeito à educação formação profissional. Esta revisão, contudo, preservou a supremacia da ótica do capital sobre a educação brasileira, principalmente pelas influências de organizações internacionais que passaram a ser verdadeiros intelectuais orgânicos do capital e passaram a ditar as bases conceituais dos modelos educacionais. Para compreensão destas mudanças são importantes as contribuições de Andrade (2008), Frigotto (2007, 2010), Neves (2005b, 2009), Oliveira (2003), Rummert (2000) e Souza (2003, 2009).

No reconhecimento dos efeitos perversos da reestruturação produtiva sobre a população mais jovem, torna-se importante avaliar os objetivos e efetividade de programas sociais voltados para este segmento etário, tal qual o PROEJA. A ampliação de oportunidades à juventude responde as demandas advindas desta população, mas ocorre dentro dos limites impostos pelo modelo neoliberal de regulação social. Isto leva à compreensão de que as políticas dirigidas aos jovens são estratégias de contenção dos conflitos de classe, mesmo que oportunizem ao mesmo tempo o acesso ao conhecimento. Para análise destas políticas e os interesses no

atendimento das demandas juvenis, recorreremos aos estudos de Sposito (2003, 2005), Pochman (2004), Chilante e Araújo (2010), Souza (2011a).

A título de fundamentação teórica para a investigação aqui proposta, no capítulo seguinte apresentamos uma reflexão sobre a crise do capital, sobre o processo de reestruturação das forças produtivas e das relações de produção e sobre a reconfiguração do papel do Estado, buscando compor no plano teórico o contexto em que se inserem as ações do Estado de promoção de programas sociais para a formação do trabalhador, indicando que para análise do PROEJA é preciso situá-lo em determinado contexto histórico-social.

## 2. DETERMINANTES SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: a formação do trabalhador de novo tipo

Para uma análise do PROEJA é preciso situá-lo em um determinado contexto histórico-social, de forma que compreendamos seus reais objetivos e efetividade. Assim, ao destacarmos o contexto de crise do capital e seus reflexos, concebemos este Programa como uma extensão deste fenômeno, já que os programas sociais voltados para formação e qualificação do trabalhador desenvolvidos nas últimas décadas pelo governo brasileiro buscam responder exatamente às questões que o processo de crise e recomposição do capital estimulou.

Neste capítulo exploramos como a crise do capital desencadeou um processo de reestruturação das forças produtivas e das relações de produção e obrigou ao acionamento de novas estratégias para manutenção da hegemonia de classe por meio da ação do Estado que, vale lembrar, representa os interesses da burguesia nacional e internacional e tem por função manter a coesão social, o equilíbrio dos dominantes, o bloco histórico.

### 2.1. CRISE DO CAPITAL, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E REFORMA DO ESTADO

Ao partimos da perspectiva de que todas as práticas sociais estão submetidas ao capital concebemos que não existe autonomia entre política, economia e sociedade, mesmo que oportunamente alguns intelectuais busquem dar neutralidade à ordem do capital, como se esta pudesse ser reduzida ao “[...] mero fator de produção das máquinas em si” (SOUZA, 2003, p. 183). Há um todo integrado que se edifica por meio de um sistema hegemônico, dirigido por uma classe fundamental que confia a gestão aos seus intelectuais (PORTELLI, 1987, p. 16), cuja responsabilidade é construir uma unidade orgânica que mantenha o equilíbrio e torne suportável os antagonismos sociais.

No interior da lógica de desenvolvimento desse sistema há crises que lhe são inerentes e que permitem, de forma contraditória, que se reestruture, que institua novas linguagens, que renove seu bloco histórico<sup>13</sup>. Neste sentido, a crise é

---

<sup>13</sup> Gramsci (1989, p.52) define bloco histórico como um conjunto complexo - contraditório e discordante – resultante da relação entre estrutura e superestrutura. Tal relação consolida um modelo de desenvolvimento do capital e estabelece a relação, por meio da hegemonia, entre governantes e governados. A unidade social promovida pela hegemonia, por ação dos intelectuais, é consolidada por um processo de adesão orgânica ao

um elemento fundamental para o capitalismo, pois é a partir dela que o sistema (re) cria novas estratégias de mediação dos conflitos de classe e mantém suas bases de acumulação. Sendo assim, a crise é “[...] ao mesmo tempo, elemento de destruição e de construção do próprio sistema” (SOUZA, 2002, p. 174).

As crises pelas quais o sistema capitalista passou/passa, resultado de seu caráter “[...] expansionista, mundializado e incontrolável” (SOUZA, 2003, p. 174), ameaçam a unidade construída pelos grupos de poder. A complexidade dos conflitos sociais e das relações de classe produzidas por esta ordem, constantemente exigem o acionamento de novos mecanismos de mediação de classe para garantia do equilíbrio social e do poder hegemônico. Quanto mais severas e frequentes estas crises mais sofisticadas devem ser as estratégias que objetivem a manutenção e reprodução da sociabilidade instituída e que estabeleçam o consenso social em torno do projeto burguês. Isto equivale dizer que o Estado, na qualidade de representante dos interesses dos grupos dominantes, cumpre importante papel na função de mediar e acionar estas estratégias.

De forma breve, vale ressaltar que operamos aqui com a concepção de Estado gramsciana. Segundo Gramsci a função deste último é manter o bloco histórico, garantir o domínio das classes detentoras dos meios de produção e exploradoras da força de trabalho (RUMMERT, 2007, p. 31). O Estado para Gramsci possui duas esferas essenciais, a sociedade política e a sociedade civil. Na primeira prevalece o sentido do Estado coercitivo, cuja força é acionada caso o equilíbrio social é perdido. Mas apenas a coerção não basta, é preciso garantir por meio dos aparelhos privados de hegemonia a direção e do consenso, o que ocorre na esfera da sociedade civil. A concepção gramsciana amplia e enriquece a concepção de Marx ao definir que “[...] o Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1980, p. 87).

Retornando à questão da lógica interior do sistema do capital, que para Mézáros (2002, p. 101) é destrutiva e incontrolável, o mesmo destaca que até certo ponto esta lógica foi responsável pela manutenção do sistema, pois foi graças a ela que o mesmo conseguiu superar as desvantagens a que foi submetido na sua trajetória de desenvolvimento. Em condições desfavoráveis, a estratégia do capital para a superação das adversidades é a elevação ao máximo do controle social a fim criar novos patamares de aceitabilidade do modelo social por parte dos grupos subalternizados.

Mas Mézáros (2002, p. 101) adverte que as estratégias de superação não significam a instituição de princípios “[...] positivos de desenvolvimento social sustentável, orientados por critérios de objetivos plenamente humanos, opostos à cega busca de auto-expansão do capital [...]”, e sim o contrário. O que antes era uma

---

projeto de sociabilidade da classe hegemônica. Souza (2002, p. 74) ao definir este conceito a partir de Gramsci afirma que a adesão orgânica, possível por conta hegemonia instituída pelos intelectuais das classes dominantes da sociedade, permite a troca “[...] de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, consolidando-se assim o sentimento de unidade entre intelectuais e massa, entre filosofia e senso comum, de onde emana a vida do conjunto[...].”

incontrolabilidade passível de superação e até certo ponto positiva para o sistema, na reconhecida condição de crise estrutural é motivo de absoluta inquietude. Já que se caracteriza como um sistema voltado para a expansão, só oferece uma opção: sustentar “[...] o rumo de seu desenvolvimento impelido pela acumulação, ou mais, cedo ou mais tarde, implode, como aconteceu com o sistema do capital pós-capitalista soviético” (MÉSZÁROS, 2002, p. 131).

Harvey (1993, p. 307) também avalia a lógica do desenvolvimento do capital e destaca o caráter transformativo, contraditório e dinâmico da mesma. Para este autor, o capital é um sistema cujo processo de reprodução da vida social é veiculado pela produção de mercadorias, que cresce a partir da destruição criativa, do estímulo aos novos desejos e necessidades, da exploração do trabalho e das necessidades humanas. Seu dinamismo estaria na capacidade de operar sempre com sua natureza de mudança, transformando de forma incansável a sociedade nele inserida.

Baseado nesta perspectiva, o mesmo autor procura explicar a crise vivenciada pelo capital a partir dos anos de 1970 e encontra respostas na incapacidade do fordismo e keynesianismo em conter suas contradições, geradas principalmente na “era de ouro” do capitalismo, cujo modelo de Estado era o *Welfare State*. Harvey (1993, p. 135) também afirma que a melhor compreensão da crise do momento em questão estaria no seu caráter rígido, deslocado do processo de financeirização que o capital passa a sofrer.

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação dos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período de 1968-1972 (HARVEY, 1993, p. 135).

A rigidez “[...] dos investimentos do capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento” (HARVEY, 1993, p. 135) e, ainda, a rigidez nos mercados, contratos de trabalho e dos compromissos do Estado, teriam obrigado ao uso de instrumentos flexíveis, à abertura da política monetária pelo Estado para manter a estabilidade da economia.

Também salienta que a crise não gerou o nascimento de uma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial, mas assertivamente gerou a recomposição do sistema, com a permanência de sua essência e suas tendências de crise. As mudanças ocorreram apenas na dinâmica da acumulação de capital, mas a extração da mais-valia, alienação do trabalho, apropriação privada da produção se mantiveram (HARVEY, 1993, p. 177).

O sentimento expansionista do contexto de pós-guerra, que marcara a fase de “ouro” do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi solapado pelos altos índices de inflação e pelo excesso de fundos. Um novo padrão de acumulação emergiu, denominado de flexível, cuja marca para Harvey (1993, p. 140) seria o

[...] confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. [...] A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”.

A propósito deste tema, Alves (2000, p. 29) destaca que neste novo momento e novo modelo de acumulação, o toyotismo<sup>14</sup> tornou-se uma expressão significativa e o “[...] momento predominante do complexo de reestruturação produtiva da mundialização do capital”. Em sua perspectiva, o toyotismo não representaria um novo modelo de regulação do capitalismo, mas constitui um novo modelo de hegemonia do capital na produção (ALVES, 2000, p. 31). Representaria também um estágio superior de racionalização do trabalho, que não rompe necessariamente com a lógica do taylorismo-fordismo. Suas virtudes são comemoradas pela lógica do capital mundializado, legitimadas pelo desejo de aumento de produtividade, pela intensificação do trabalho e rendimento de uma mão-de-obra flexível. Neste modelo, as conquistas da base trabalhadora deram lugar aos contratos de trabalho precários, o emprego ao trabalho e à empregabilidade.

O processo de reestruturação produtiva é marcado pela a precarização do trabalho, pela destruição da natureza em escala globalizada, pelo desemprego estrutural, pela marginalização acentuada das regiões periféricas. O que significa que sua recomposição está pautada por uma lógica destrutiva cuja extensão alcança escala mundial. Numa breve citação, Antunes expressa esta dimensão:

[...] em meio a tanta destruição de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que tem enormes contingentes precarizados ou mesmo à margem do processo produtivo, elevando a intensidade dos níveis de desemprego estrutural (ANTUNES, 1999, p. 33).

A compreensão da crise do capital e da lógica destrutiva que a constitui é reforçada por Chesnais (1996) na análise sobre o fenômeno da mundialização financeira do capital que caracteriza o processo de transformações sofridas pelo capitalismo nas últimas décadas. O mesmo autor indica que cada vez é mais evidente que quando se fala em mundialização do capital, ou mesmo de globalização, se fala de um fenômeno maior do que um processo de internacionalização. Assim, ao conceituar este fenômeno afirma a sua dimensão incontrolável e seu caráter arbitrário:

---

<sup>14</sup> É o modelo de produção de automóveis do sistema Toyota. Também chamado de *obnismo* ou modelo japonês, inaugurou a partir dos anos de 1970, um novo modelo de racionalização do trabalho em substituição, porém não em oposição, ao modelo taylorista-fordista. Tal modelo expandiu-se mundialmente e teve grandes repercussões sobre o processo produtivo e na organização do trabalhador.

[...] é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês globalização, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta globais. O mesmo vale, na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real. Mas baseia-se, sobretudo, em operações de arbitragem feitas pelos mais importantes e mais internacionalizados gestores de carteiras ativos, cujo resultado decide a integração ou exclusão em relação às benesses das finanças de mercado. Como veio lembrar a crise mexicana de 1994-1995, basta pouca coisa para que um lugar financeiramente atraente deixe de sê-lo em questão de dias e, de certa forma, fuja da órbita da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996, p. 17).

Chesnais afirma que a origem do processo de mundialização estaria na ligação de dois movimentos marcadamente distintos: da longa acumulação de capital na “época de ouro” do capital e também das políticas de liberalização, privatização, desregulamentação e desmantelamento das conquistas sociais e democráticas após os anos de 1980. Também apresenta uma diferenciação entre a recente fase capital e as anteriores: o perfil de acumulação. Na sua análise, ocorreu uma mudança na dinâmica financeira, onde o capital monetário tornou-se obcecado pelo fetichismo da liquidez. A busca pela credibilidade por parte dos países, os altos índices de endividamento dos mesmos, os obrigou a rezar pela cartilha do mercado internacional. O capital monetário passou a condicionar o comportamento das empresas e dos centros de decisão capitalistas. Condição também o mundo produtivo à nova racionalização do trabalho (CHESNAIS, 1996, p. 17-34).

O capital financeiro estimulou o aumento da competição e da produtividade, potencializando a exploração da mais-valia. Assim, novamente destacamos o efeito brutal deste processo para a classe operária, principalmente no que diz respeito à sua organização e luta sindical. Acerca deste tema, Alves (2000, p. 65-74) afirma que os anos que se seguem à crise do capital, principalmente os anos de 1990, anunciaram um novo (e precário) mundo do trabalho. Sob o modelo predominante de um toyotismo sistêmico<sup>15</sup>, a subjetividade operária foi capturada de tal forma que as reivindicações sindicalistas foram resumidas à manutenção de postos de trabalhos e em condições de precarização e subproletarização. Uma nova cultura do trabalho, desenvolvida sob os interesses dos intelectuais orgânicos do capital, buscou introduzir um novo senso comum entre a classe trabalhadora. Novos comportamentos exigidos pela fábrica obrigaram o sistema educacional a rever o processo formacional do trabalhador.

Em Souza (2003, p. 192) esta nova cultura do trabalho é tratada como “[...] uma demanda de criação de novos mecanismos de conformação psicofísica e

---

<sup>15</sup> Alves aborda o toyotismo, um novo padrão de acumulação de capital que substituiria o modelo taylorista-fordista de produção, sob dois aspectos: o *toyotismo restrito*, que caracterizara os anos 80 e que trazia as marcas do modelo anterior, mas que não alcançara a hegemonia do capital na produção; e o *toyotismo sistêmico* dos anos 90, que junto ao modelo neoliberal instaurou um modelo tão poderoso capaz de capturar a subjetividade operária (ALVES, 2000, p. 29-30).

moral do trabalhador/cidadão” diante do processo de reestruturação produtiva e da redefinição das relações de poder na sociedade. Na ótica do capital, esta nova cultura do trabalho é reforçada pela lógica cíclica do desenvolvimento econômico: a oferta de formação para a qualificação do trabalhador garante a inserção no mercado de trabalho, logo, gera emprego e renda, que gera crescimento, que gera novas oportunidades de emprego. Assim,

[...] a demanda por qualificação permanente criada pela nova cultura fabril acaba por propagar uma ideia falsa de que os investimentos em capital humano por parte da empresa, do Estado ou do próprio trabalhador (empregado ou desempregado) são, em si, geradores de emprego e renda. A crise do capital corrobora esta ideia na medida em que justifica o desemprego pelo baixo nível de qualificação da força de trabalho e aponta a necessidade de investimento em capital humano como uma condição *sine qua non* para o aumento da produtividade e da competitividade da indústria nacional (SOUZA, 2003, p. 192-194).

Ainda em torno do tema da nova cultura do trabalho e dos mecanismos de obtenção do consentimento operário, Souza (2003, p. 175) discute a retomada de alternativas para garantia da recomposição do sistema do capital no contexto atual, como, por exemplo, a mudança da gestão e a inserção de novas tecnologias no processo produtivo. Novos mecanismos de gestão do trabalho, como a recuperação da disciplina, enxugamento dos gastos e do tempo na produção, novas exigências comportamentais do trabalhador e também à sua formação.

O recurso a estas alternativas revela a constituição do novo projeto hegemônico do capital, projeto responsável pela promoção da disruptura do mundo do trabalho através da prática da contratação temporária ou terceirizada de trabalhadores, e mesmo, naquilo que é visceral neste projeto, captura a subjetividade do trabalhador. Não é somente deter a técnica, conhecer novas tecnologias e “domá-las”, mas constituir o que Alves chama de uma “[...] poderosa operação ideológica, capaz de constituir uma nova hegemonia do capital na produção” (2000, p. 254). É no discurso da necessidade de profissionais qualificados, pró-ativos, propositivos, capazes de iniciativa e de resolução imediata dos problemas na prática cotidiana do trabalho, que configuram as novas exigências ao perfil do trabalhador no quadro da reestruturação produtiva, que encontramos uma expressão de onde ocorre a captura da subjetividade do trabalhador.

A resposta do capital à crise estrutural vivenciada é reestruturação do regime de acumulação e a ruptura com as amarras regulatórias do Estado do Bem-Estar Social, bem como a diminuição da rede de proteção construída por ele. Um novo perfil de Estado foi constituído sob as bases das ideias neoliberais, sob a propagação da ideia de que somente com a reforma seria possível retornar “aos caminhos do céu” (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 176). Será este Estado o condutor de uma nova ofensiva, cujos efeitos sobre classe trabalhadora são perversos. Nesta ofensiva é preciso que o Estado se reorganize integralmente, reconstrua seu sistema ideológico e político de dominação. Os contornos mais evidentes desta reconstrução foram “[...] o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal” (ANTUNES 1999, p. 31). Também a construção de um novo pacto social que permita, sob os auspícios da

Terceira Via a solução pacífica dos conflitos em nome da preservação dos ideais mais caros ao liberalismo: “[...] a liberdade individual, o Estado como instância acima e imune aos conflitos de classes, a economia livre de um controle rígido e a naturalização das desigualdades (LIMA; MARTINS, 2005, p. 52).

Por fim, o conjunto de transformações vivenciadas pelo capital desde os anos 1970 expressa o esgotamento do padrão de acumulação rígido que caracterizava o modelo taylorista-fordista e materializa as ações do mesmo para se recompor. Como dissemos, dentre estas ações encontramos a redefinição do papel do Estado, novos princípios fundadores de comportamentos sociais do trabalhador, com prevalência ao individualismo e competitividade. Tais ações expressam os objetivos de renovação do bloco histórico pelo sistema do capital, onde novamente a classe trabalhadora é destituída de oportunidade para construção da consciência de si mesma e do seu potencial contra-hegemônico.

## 2.2. OS IMPACTOS DA RECOMPOSIÇÃO DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Comentamos até agora sobre a situação de crise vivenciada pelo capital nas últimas décadas e seu estímulo à busca de alternativas de recomposição, visto o caráter dinâmico e determinante em seu interior que gera processos de “[...] reorganização produtiva, de redefinição das relações de produção e de reestruturação institucional do conflito de classe” (SOUZA, 2011b, p. 16). A recomposição do capital age na dimensão fenomênica, sem mexer nos pilares que suportam este modelo de produção e busca implantar novos patamares de desenvolvimento que garantam sua preservação.

No bojo deste processo de mudanças a educação ocupa espaço relevante por se tratar de campo privilegiado de atuação do Estado neoliberal para conformar parcelas da população ao renovado projeto societal da burguesia. A este respeito nos ensina Souza (2011b, p. 23):

A burguesia nacional tem direcionado suas atividades teóricas e práticas para o campo da formulação e da gestão de políticas públicas para a educação. Seu intuito é justificar uma racionalidade mais adequada à atual crise de acumulação do capital: a validade moral da competição, do esforço individual, da rentabilidade dos serviços, como critérios de qualidade para a educação.

O mesmo autor adverte que o fenômeno que coloca a educação na agenda do capital tem seguido uma tendência mundial, nela a formação profissional torna-se parte das políticas públicas de geração de emprego e renda como forma de conter os problemas relativos aos níveis de emprego ou estimular outras formas de geração de renda por meio de ações específicas direcionadas para o mercado de trabalho (SOUZA, 2011b, p. 23).

Para se recompor e manter sua hegemonia, o sistema do capital se vale de muitas estratégias, sendo a educação e a escola exemplos. Enquanto política social a educação faz conviver projetos societais em disputa: pela ótica do capital, atende ao

projeto das classes dominantes de manutenção do bloco social unificado; pela ótica do trabalho, pode possibilitar que intelectuais da classe trabalhadora sejam forjados. Sobre a última, é Gramsci quem nos dá uma lição valiosa a respeito do papel emancipador da escola ao afirmar que sua tarefa precípua é a formação de uma nova cultura que possa transformar estruturalmente a sociedade. Contudo, esta transformação por meio da escola só é seria possível se a mesma estivesse comprometida com a classe trabalhadora.

De forma correspondente à perspectiva do papel dialético desempenhado pela escola na sociedade capitalista, Neves (2005a), ao desenvolver a análise da relação entre os sistemas educacionais e a política no Brasil, também destaca que a escola é um espaço que revela as contradições e os projetos de disputa da sociedade de classes, “[...] é um instrumento de conformismo, mas também de ideologias antagônicas e contraditórias” (NEVES, 2005a, p. 31). Os sistemas educacionais produzem, na história da educação capitalista, a contenção social ao manterem o acesso desigual das classes trabalhadoras à educação. Há uma reunião de esforços por parte do Estado e de suas classes representativas na criação de estratégias que garantam que as classes mais pobres se mantenham na subalternidade.

Tais esforços não estão explícitos quando avaliamos os objetivos e metas de programas e projetos voltados para a educação desenvolvidos pelo governo brasileiro. Os discursos que compõem estes projetos são de relativa simplicidade na linguagem, e justamente por serem desta forma tem grande poder de convencimento. Observemos, por exemplo, o nosso objeto de estudo – o PROEJA – cujo discurso, comprometido com a inclusão social e oportunização de formação e qualificação profissional aos jovens e adultos trabalhadores, é convincente a tal ponto que mascara sua improdutividade produtiva.

A fórmula destes discursos é relativamente simples e correlata à revisitada Teoria do Capital Humano. A respeito disso Frigotto (2010) nos auxilia quando afirma que esta teoria passou a ser explicativa da condição de desigualdade das nações e tornou-se ponto de partida dos discursos da educação contemporânea:

[...] a fórmula seria simples: maior investimento social ou individual em educação significaria maior produtividade e, conseqüentemente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais e ascensão social do ponto de vista individual (FRIGOTTO, 2010, p. 16).

Nos anos de 1990, quando o projeto neoliberal não mais atendia integralmente os anseios das mudanças que o mundo produtivo vinha passando, acentuou-se a ação dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), sobre as políticas educativas. Sob a égide da Terceira Via tornara-se importante reordenar as ações de planejamento e impor uma nova agenda capitalista de sociabilidade pela via da educação. Esta nova agenda passou a significar a criação de na linguagem e pedagogia política em favor da hegemonia das classes dominantes, que em Neves (2005b) é denominada de *nova pedagogia da hegemonia*.

Para consolidar e atualizar o poder burguês faz-se necessário substituir as ambições existentes da classe trabalhadora pelo projeto hegemônico da classe dominante. Fazer a sociedade civil acreditar que participa do jogo democrático, que contribui nas decisões sobre as políticas para a educação é uma estratégia deste projeto. Uma renovada linguagem hegemônica, arquitetada e amparada pelos órgãos internacionais, cujo centro é a promoção de uma sociedade harmoniosa “[...] em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participariam ativamente de seus destinos, de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências” (MELO, 2005, p. 70) passa a compor também os discursos educacionais.

Lima e Martins (2005) destacam as principais estratégias da Terceira Via na reinvenção da sociedade civil: a renovação dos laços sociais, a criação de uma sociedade harmonizada em substituição a uma sociedade de classes. A conquista da democracia passa a ser condicionada à conquista desta harmonia, como se as lutas entre as classes fossem um entrave para sua consolidação. Neste sentido, a democracia ganha um papel restrito, o de promotora da tolerância mútua. Em benefício do pacto de bem comum e da coesão social, a sociedade civil harmonizada, e não de classes, seria o principal agente da história.

Para os intelectuais da Terceira Via, a educação é um importante instrumento para cimentar as novas relações entre os homens. A escola torna-se o espaço “[...] de formação e atualização do intelectual urbano, tendo na concepção de mundo burguesa o eixo central” (LIMA E MARTINS, 2005, p. 64). As políticas educativas e as reformas da educação que marcaram os anos recentes da história educacional brasileira coadunam-se com este projeto. Há o alinhamento do processo produtivo com estabelecimento de um novo perfil profissional que orientam os projetos de qualificação e formação na escola brasileira. Novamente reiteramos lugar do PROEJA a partir desta perspectiva sócio-histórica construída.

Na continuidade de seus argumentos, Lima e Martins (2005) consideram que o avanço das estratégias da Terceira Via sobre as orientações da política educacional, repercutiu negativamente no que diz respeito aos interesses da classe trabalhadora na escola, pois o principal efeito desta intervenção foi a diminuição dos espaços de contra-hegemonia. Isto implica em fazer com que as classes trabalhadoras participem dentro dos marcos delimitados pelas classes dominantes. Conforme apontam, a Terceira Via é uma tentativa de modernização política em favor do reordenamento do capitalismo. É uma expressão da “[...] atualização do projeto burguês de sociedade [...]” e consolida a “[...] geração de uma pedagogia voltada para criar uma unidade moral e intelectual comprometida com esta concepção” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 67).

Envolto por este compromisso, as ações e orientações do Banco Mundial revelam-no como grande articulador e intelectual orgânico do projeto da Terceira Via. Compartilhamos em grande parte da crítica às ideias que fundamentam as políticas educativas no Brasil contemporâneo, com ampla ingerência do Banco Mundial, que Coraggio (1996) nos oferta. Ao buscar compreender o sentido oculto e os problemas de concepção nas propostas deste organismo para a educação, afirma

ter este órgão papel muito mais ideológico que econômico nas proposições de políticas educativas para os países periféricos.

Considerando que Banco Mundial é “sabedor das coisas” (CORAGGIO, 1996, p. 99-100) - aquele que conhece a realidade dos países mais pobres, que desenvolve pesquisa e análise de dados de desenvolvimento e atraso destes países - Coraggio destaca o papel de arquiteto deste órgão nos projetos de desenvolvimento que elegem a educação como personagem central. Identifica verdadeira contradição no projeto do Banco Mundial, principalmente no fato de ter como meta aliviar a pobreza, mas que ao mesmo tempo propõe o enxugamento dos gastos públicos.

Coraggio encontra os sentidos das ações deste organismo nas ingerências sobre as políticas sociais, nos marcos da reforma do Estado e do predomínio do mercado e afirma que suas propostas para a educação estão comprometidas com um projeto de desenvolvimento da sociedade, mas suas ações não buscam responder às questões sobre a exploração do trabalho e da expansão da pobreza às camadas mais pobres.

O caráter compensatório presente nas orientações para as políticas sociais advindas do Banco Mundial também é destacado por Coraggio (1996 p. 77-78). Os efeitos da revolução tecnológica e econômica, que caracterizam a fase atual do capitalismo, implicariam, na sua perspectiva, diretamente na extinção de direitos que outrora em considerados universais e garantias do Estado. Para ele são intervenções conjecturais ineficientes que fomentam o clientelismo político e transforma as políticas sociais em instrumentos de convencimento da sociedade, considerando a mesma como responsável pela tomada de decisões e a agente do cenário democrático.

Após a crítica desenvolvida, Coraggio (1996) apresenta por proposta que avancemos na construção de um sentido crítico das políticas sociais, principalmente da educação, e pede que não seja aceito o discurso de que não temos imunidade diante das mudanças no processo produtivo que estamos vivendo. Indica a necessidade de novas abordagens de desenvolvimento, principalmente voltando à questão de como utilizar o excedente, que garantam que as políticas sociais não sejam somente investimentos sociais que aumentem o nível de equidade, mas a efetividade desta equidade.

Mesmo que a proposta de Coraggio nos ajude no estabelecimento da crítica às ações do Banco Mundial e sua ingerência, a mesma não avança para além dos marcos da reforma do Estado. Esta postura fica bem clara no trecho citado abaixo:

Não defendemos aqui a necessidade de rejeitar as propostas do Banco, que podem conter ideias muito boas, mais de fazer um exame crítico que não parece ter sido realizado por seus proponentes, nem sequer por suas contrapartes nacionais. Deveria ser evidente que apesar do seu manto de cientificidade, existem grandes fragilidades de princípios nos fundamentos dessas propostas, não porque se baseiam em pressupostos irrealistas, mas pela qualidade destes pressupostos que sustentam os modelos e métodos utilizados. Inclusive, após vários anos de implementação destas políticas, é necessário examinar se elas estão

produzindo os efeitos reais que estavam previstos (CORAGGIO, 1996, p. 109).

Embora reconheça as fragilidades das propostas do Banco Mundial, principalmente a partir de seus fundamentos, Coraggio (1996) não nega que algumas de suas ideias são até consideráveis e acredita que é possível esperar por bons resultados após a implementação de várias propostas, mesmo que elas estejam nos marcos de um sistema comprometido com a preservação do poder hegemônico. A nosso ver, a aceitação deste tipo de perspectiva redundava em um reformismo perigoso que pode transformar instituições favoráveis ao capital em protagonistas desinteressados.

Já Sales de Melo (2005), afirma que os organismos internacionais têm uma função educadora que construiu a miséria no século XX. Para a autora, estes organismos, nascidos do contexto do pós-guerra, planejaram ações de sociabilidade dos países vencedores causando a dependência, no caso da América Latina, aos Estados Unidos. Nos anos mais recentes, sob a ação do Banco Mundial e no cenário da crise do capital, são propostas a estes países novas funções de Estado, o que envolveria desde as simples reformas até a formulação de uma nova conformação social (MELO, 2005, p. 71). Diante disso, os organismos internacionais ocuparam o lugar de garantia da sobrevivência do sistema do capital no contexto internacional.

A ação econômica e a presença fortemente ideológica dos organismos internacionais na política educacional brasileira - principalmente por meio do discurso em defesa à educação inclusiva, de qualidade e universal - têm sua desembocadura nos investimentos de formação contínua do professor, na exigência de repensar o currículo do Ensino Superior e da Educação Básica, assim como no desenvolvimento de políticas voltadas para a juventude e, entre outros, no ato de pensar o próprio papel da escola na sociedade. Todas estas ações estão dirigidas à renovação da unidade social e ideológica, desgastada pelas mudanças ocorridas no contexto de crise do capital.

A renovação do bloco histórico então passa a depender da renovação de estratégias que garantam a conformação moral e política das camadas subalternas. Para isso, é necessário criar uma nova pedagogia que produza tal sentimento de unidade e garanta a conformação social, ou, como já mencionado, consentimento ativo dos governados.

Especialmente nesta pesquisa, as políticas públicas voltadas para a juventude cumprem esta função conformadora. Por este motivo, caberia destacar algumas questões em torno de nosso objeto, o PROEJA, visto que compreendemos que em detrimento da proposta de inclusão social a que está comprometido, a forma como sua relação pedagógica se instituiu no processo de implementação no IFRJ, tem por fim conformar a juventude à realidade perversa de nossa atualidade, mas harmonicamente alardeada.

Embora não devamos confundir o PROEJA com a EJA, já que última é uma modalidade de ensino que possui uma ampla trajetória histórica e um campo de pesquisa diversificado, acreditamos ser importante tecer breves considerações a

respeito da EJA que nos ajudem a compreender o processo de desenvolvimento do próprio PROEJA. De igual forma, a observância sobre os caminhos da educação profissional, principalmente no contexto de reformas da educação que marcam os anos 1990 brasileiros, também nos permite consolidar uma análise mais consistente.

O campo educacional brasileiro como um todo passa por um processo de redefinição e, no caso da EJA, alguns estudiosos apontam que mesmo com a mudança de *status* desta modalidade a partir da LDB vigente, preservam-se condições de marginalidade da mesma. É o que destaca, por exemplo, Di Pierro (2005) que ao observar o campo da EJA afirma haver um movimento inconcluso, mas de transição de paradigmas político-pedagógicos. A despeito da forma de abordagem de Di Pierro sobre o papel político da EJA no Brasil, corroboramos com a mesma quando relembra que após a publicação da LDB, a EJA passou a ser considerada como direito social o que alterou, ao menos no nível legal, sua condição, mesmo que, indubitavelmente, o caráter compensatório e supletivo tenha sido mantido.

Di Pierro (2005, p. 1122) também destaca dois impulsos contraditórios nas políticas públicas voltadas para a EJA que de igual consideramos. Se por um lado foi criado consenso favorável a esta modalidade e alargamento dos direitos da mesma, por outro a EJA continuou ocupando um lugar marginal, com redução de investimento e programas focais. Lembremos que a EJA foi expurgada do financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>16</sup>. Esta condição resultou na geração de empecilhos para a expansão de vagas nesta modalidade e diretamente promoveu o deslocamento dos jovens com distorção série-idade da educação regular para a modalidade de EJA, visto as limitações e exclusão de investimentos impostas no FUNDEF.

Esta realidade, contudo, não impediu o desenvolvimento de estratégias dos sistemas de ensino, principalmente municipais e estaduais, no atendimento da demanda da população jovem e adulta e na captação de recursos. Um exemplo de estratégia destes sistemas de ensino era o falseamento de turmas de EJA em classes de aceleração para que pudessem receber os recursos do FUNDEF. É claro que estratégias como estas acabavam por descaracterizar a própria EJA, já que as metodologias, planejamento e normas particulares desta modalidade não eram respeitados (DI PIERRO, 2005, p. 1124).

Outra estratégia em destaque refere-se ao estabelecimento de parcerias com organizações sociais para o barateamento dos serviços de oferta para a EJA. Este tipo de intervenção da sociedade civil organizada, para além de revelar a falta de atuação e responsabilidade pública do Estado sobre esta modalidade, também revela a “institucionalização da precariedade” e a desconstituição de direitos conquistados na luta política, como afirma Di Pierro (2005, p. 1126).

---

<sup>16</sup> O FUNDEF foi criado pela Lei nº 9.424/96. Para Ventura (2005), a exclusão da EJA deste financiamento teve como maior efeito a redução da oferta de vagas no supletivo nos municípios e a contabilização para o censo escolar como, cursos regulares noturnos, sem que houvesse adaptações curriculares e pedagógicas para com vistas a atender às particularidades do público de jovens e adultos. A partir de janeiro de 2007 transformou-se em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e passou a atender toda a educação básica, da creche ao ensino médio.

O FUNDEF instituiu uma engenharia institucional que sectarizou claramente os níveis de ensino e determinou quem o Estado deveria financiar. A partir de 2007, contudo, com a substituição deste fundo pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – o FUNDEB<sup>17</sup>, outros níveis de ensino e modalidades foram contemplados: a Educação Infantil e Ensino Médio, nas modalidades Regular, Especial e de Jovens e Adultos. Esta ampliação, contudo não obstaculizou o processo crescente de juvenilização na EJA, já que desde a vigência da nova LDB, o critério de ingresso na modalidade incentivou a entrada dos jovens ao se reduzir a faixa etária<sup>18</sup>.

A partir destas considerações, uma questão que se levanta diz respeito aos motivos que levaram o governo federal a dar maior atenção à EJA, principalmente quando integrada à educação profissional como o PROEJA oferta. Uma resposta inicial a este problema está no papel cumprido pelas políticas de educação para o controle do social e na mediação de conflito entre as classes em disputa pelo Estado. Ventura (2008, p. 19) nos ajuda na resposta desta questão ao afirmar que as políticas de qualificação e formação profissional, âmbito ao qual o PROEJA se insere, disseminam a crença de que podem incluir socialmente a classe trabalhadora ao incentivá-los à empregabilidade.

Outra resposta se encontra na capacidade interventiva que o próprio capital tem sobre a educação a cada nova reconfiguração que este sistema passa. A educação nacional assume novas funcionalidades, ressignifica o lugar ocupado da nação na divisão internacional do trabalho e, na condição de periferia do capital, buscar concorrer na ordem internacional elevando o patamar científico que, vale lembrar, está atrelado diretamente ao nível de formação e qualificação do trabalhador, conforme afirma o discurso do capital humano.

Ainda, considerando que foi historicamente negado à classe trabalhadora o acesso e permanência à educação, bem como a garantia da educação como direito, a ampliação da educação profissional integrada à modalidade EJA tenta corresponder às demandas advindas dos movimentos sociais ao mesmo tempo em que o Estado, em processo de redefinição, busca impor novas bases de regulação à sociedade. No que tange às políticas para a juventude e aos efeitos cruéis do desemprego estrutural sobre a mesma, a instituição de programas focais como o PROEJA por parte do Estado, se apresenta como um dos resultados do conjunto de ações e estratégias que passam a caracterizar a relação deste com a sociedade civil em busca do consentimento ativo em torno do projeto neoliberal e do apaziguamento social.

Como já mencionamos anteriormente, os organismos internacionais têm forte ingerência sobre o modelo de educação dos países da América Latina. Muito mais que financiadores de projetos que elevem o patamar científico das nações

---

<sup>17</sup> O FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória n.º 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos n.º 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente.

<sup>18</sup> Cf.: LDB 9394/1996. Art. 38, parágrafo 1º. A nova lei reduziu de 18 anos para 15 anos o ingresso do educando na EJA no Ensino Fundamental e de 21 anos para 18anos no Ensino Médio.

periféricas, concentram suas ações no desafio de assessorar projetos e consolidar um arcabouço ideológico de conservação da sociabilidade do capital. O combate à fome, a violência, miséria e o estímulo à ampliação da educação tornaram-se emblemas na luta visceral do sistema do capital para manter-se hegemônico. De outra forma, sem a consolidação de um arcabouço ideológico convincente, como seria possível garantir que a grande massa de jovens da classe trabalhadora, sem escolaridade e sem perspectivas de inclusão no mercado de trabalho, não se rebele e ameace a ordem estabelecida? O cumprimento desta tarefa cabe aos intelectuais orgânicos do capital, responsáveis pela preservação do bloco histórico.

As políticas educativas no modelo neoliberal são influenciadas diretamente pelas transformações recentes vivenciadas pelo capitalismo. Acentua-se cada vez mais a submissão da educação à razão econômica. O caráter imediatista, ao qual educação profissional é impingida revela esta submissão. Mesmo que a ampliação da educação seja também resultado da luta política dos movimentos sociais, não nos esqueçamos, como procuramos fazer ao longo deste capítulo, que a expansão do sistema educacional, especificamente da educação profissional, atende prioritariamente às demandas mais imediatas do capital (VENTURA, 2008, p. 55).

Observemos a seguir como estas políticas, no que diz respeito ao jovem brasileiro, são respostas ao potencial ameaçador que a juventude representa para o capital.

### 2.3. A RECONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR

Já mencionamos anteriormente que o atual contexto de reestruturação produtiva do capital é marcado pelo desemprego estrutural e pelo forte apelo à retomada da Teoria do Capital Humano, cuja circularidade<sup>19</sup> conceitual e ideológica ratifica a importância do investimento na educação para o desenvolvimento nacional. A realidade do desemprego estrutural incide de forma violenta sobre os jovens, cuja dificuldade de inserção no mercado de trabalho por meio do primeiro emprego se soma a outras dificuldades que também atingem este segmento populacional, como por exemplo, a violência e a falta de acesso à educação pública e de qualidade. Contudo, os inúmeros programas voltados para a juventude nos últimos anos têm se esforçado por consolidar o conteúdo ideológico que mascare esta realidade, incentivando a ação protagonista do jovem, colocando em suas mãos a responsabilidade individual de mudar sua condição e de sua comunidade.

---

<sup>19</sup> Circularidade que se caracteriza por contradições, pois ao mesmo tempo em que a educação é reconhecida como meio de elevar e mobilizar socialmente o indivíduo e mesmo desenvolver economicamente um país, se atribui ao elemento econômico a responsabilidade para a inserção do indivíduo neste movimento, seu acesso e permanência na trajetória escolar são determinados por este elemento (SOUZA, 2003, p. 182).

**TABELA 2 - Percentual de jovens brasileiros por situação educacional – 2006**

	Faixa etária		
	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos
Analfabetos*	1,6	2,8	4,7
<b>Frequentam a escola</b>	<b>82,1</b>	<b>31,7</b>	<b>13,0</b>
Ensino Fundamental (regular ou supletivo)	33,9	4,9	2,0
Ensino Médio (regular, supletivo ou pré-vestibular)	47,7	13,8	3,3
Ensino Superior (inclusive Mestrado ou Doutorado)	0,4	12,7	7,3
Alfabetização de Jovens e Adultos	0,1	0,3	0,4
<b>Não frequentam a escola</b>	<b>17,9</b>	<b>68,3</b>	<b>87,0</b>
Ensino Fundamental incompleto	11,9	19,9	28,3
Ensino Fundamental completo	2,0	6,2	7,3
Ensino Médio incompleto	1,4	6,8	5,8
Ensino Médio completo	1,1	28,9	30,2
Ensino Superior incompleto	0	0,9	1,7
Ensino Superior completo (inclusive com Mestrado e Doutorado)	0,0	1,9	8,6
<b>Nunca frequentaram a escola</b>	<b>1,5</b>	<b>3,7</b>	<b>5,1</b>
<b>População jovem (valor absoluto)</b>	<b>10.424.755</b>	<b>24.285.150</b>	<b>15.821.341</b>

Fonte: PNAD/IBGE (*apud* IPEA, 2009, p. 32).

Elaboração: Disoc/IPEA

Nota: \* Há analfabetos entre os que frequentam e os que não frequentam a escola

É perceptível que este conteúdo ideológico está presente na revisitada Teoria do Capital Humano, influenciando ações e programas dirigidos à população jovem, onde implicitamente é transmitida a ideia de que no mundo produtivo “[...] todos os homens são livres para ascenderem socialmente, dependendo, única e exclusivamente, do mérito individual e/ou da administração racional dos seus recursos” (SOUZA, 2003, p. 184), mas ignora a fonte das desigualdades sociais. O fracasso dos jovens na sua trajetória escolar, nesta perspectiva, é atribuído aos próprios, o que implicaria na admissão de que “[...] a não aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais, consequência da falta de esforço, da não aptidão, da falta de vocação dos indivíduos” (SOUZA, 2003, p. 184).

O esforço de difundir este conteúdo ideológico deve ser compreendido como uma estratégia para consolidar a hegemonia do capital e apaziguar os possíveis conflitos que, no caso da juventude, tendem a ser ameaçadores à própria ordem social capitalista. Alguns dados podem evidenciar o grau ameaçador que a juventude brasileira adquire.

A juventude se apresenta como uma questão social pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), principalmente quando levado em conta o papel

numérico da população jovem no Brasil. A partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Castro e Aquino (2008, p. 12), organizadores de documento publicado pelo IPEA que pretendia apresentar dados sobre a juventude e as políticas sociais dirigidas a este segmento populacional no Brasil, demonstram que em 2006, os jovens brasileiros entre 15 e 29 anos de idade somavam aproximadamente 51,1 milhões de pessoas, o que então correspondia a 27,4% da população total do Brasil. O peso numérico que a população jovem possui no Brasil e as condições sociais efetivas são para o IPEA elementos que exigem maior atenção por parte do Estado brasileiro a esse segmento populacional, justificando a criação de políticas públicas.

Vários programas dirigidos à população jovem vêm caracterizando ações do Governo Federal brasileiro nas duas últimas décadas, o que sinaliza a preocupação do mesmo com a condição da juventude em tempos de crise do mundo do trabalho e do capital. Estes programas objetivam centralmente promover a inclusão social dos jovens por meio da formação e qualificação profissional e se caracterizam pelo estímulo à ação empreendedora do jovem na sua realidade local. Esta ação empreendedora está estreitamente ligada aos conceitos de *empoderamento* e de *protagonismo*<sup>20</sup>, ambos largamente difundidos nas décadas recentes pelas agências multilaterais como alternativas para o combate à pobreza (IULIANELLI, 2003, p. 64-65).

Dentre estes programas voltados para a juventude temos o PROEJA, também pautado no discurso empreendedor, de garantir a conclusão da educação básica e formação profissional aos jovens que foram excluídos do sistema educacional, visando sua inserção, permanência e desenvolvimento no mercado de trabalho. Contudo, no seu processo de implementação na Rede Federal, o PROEJA acabou por corresponder às demandas de instalação imediatas e aos encaminhamentos administrativos do Governo Federal.

A partir de revisão da literatura sobre as políticas para a juventude e da análise dos documentos oficiais que referenciam o PROEJA, tais como os Decretos 5.478/2005, 5.840/2006 e o *Documento Base- Ensino Médio*, percebemos que nos últimos anos, inúmeras políticas públicas de caráter nacional se voltam para a juventude na tentativa de mediar os conflitos de classe e os problemas sociais inerentes ao contexto de desemprego estrutural que afetam diretamente a população jovem. As ações voltadas para a juventude objetivam estimular o protagonismo social do jovem: formação do espírito empreendedor, envolvimento ativo na comunidade e comprometimento moral e responsabilização com os problemas locais. Neste sentido, o discurso que pauta tais ações vai de encontro ao jovem ocioso, indiferente às questões sociais de sua comunidade, infrequente na escola, seduzido pelas práticas ilícitas e violentas presentes em sua realidade cotidiana. Estas políticas se dirigem aos jovens que potencialmente constituem ameaça à estabilidade da ordem social do capital.

---

<sup>20</sup> Reconhecemos que em ambos os conceitos, a perspectiva do jovem participativo e integrado à comunidade são as grandes marcas. Torná-los seres capazes de decisão, de transformação e desenvolvimento das suas localidades, o que neste sentido confere poder aos mesmos é objetivo que caracterizam os programas sociais recentes voltados para a juventude dos países periféricos como um todo sob a orientação dos organismos internacionais.

Os jovens atendidos pelas políticas para a juventude são aqueles que não têm acesso à educação básica e profissional de qualidade, não têm perspectivas de conquista de emprego formal ou de acesso aos serviços que garantem a vida cidadã prometida pela sociedade democrática burguesa<sup>21</sup>. Esta sociedade tem se mostrado explicitamente incapaz de cumprir sua promessa integradora e, por isso, precisa acionar mecanismos que convençam os grupos subalternos de que podem ser incluídos (GENTILI, 2008).

Sposito e Corrochano (2005) analisam os pressupostos que orientam os programas sociais voltados para a juventude, principalmente os programas que transferem renda e que exigem alguma contrapartida do jovem, e afirmam que nestes programas a concessão de bolsa não é o sentido principal, mas sim as ações que este benefício exige, carregadas da exigência de um comportamento para a civilidade. Destacam ainda que a maior parte destes programas pauta-se na ideia de que a juventude é perigosa e violenta, o que ameaçaria a integridade social. A nosso ver, são ações baseadas na perspectiva do potencial ameaçador do jovem à sociedade e precisam ser analisadas como instrumento de dominação, ocultas pelo discurso da inserção social e da cidadania.

As autoras supracitadas também indicam que há um modelo que é comum em programas desta natureza: o tempo do jovem deve ser ocupado para que ele se afaste do risco social. Embasados nesta perspectiva, estes programas desenvolvem duas representações em torno dos jovens: são vítimas e fonte dos problemas sociais; ou protagonistas do desenvolvimento da comunidade. É muito em função da segunda representação que os trabalhos acadêmicos sobre juventude vêm se desenvolvendo. Prevalece a noção de que o jovem tem grande potencial transformador e que o futuro da sociedade está em suas mãos. Logicamente não desprezamos o potencial juvenil, mas não corroboramos com perspectivas que mitificam o protagonismo da juventude e que lhe atribui responsabilidades impossíveis de serem cumpridas.

Há extrema perversidade na constituição destes programas ao atribuir enorme responsabilidade ao jovem, explicitamente ao jovem pobre, ao incentivar sua capacidade empreendedora, sua intervenção na comunidade, ao delegar, solitariamente, a ele os resultados do que seria fracasso ou sucesso individual. Desta forma, ao contrário do que estas políticas defendem em seus discursos, fica evidente o caráter fragmentário do projeto societal proposto, bem como a nulidade da ação coletiva (SPOSITO; CORROCHANO, 2005, p. 149).

---

<sup>21</sup> Torna-se importante distinguir o conceito de cidadania na ótica do capital e do trabalho. Partindo de Tonet (2005) a cidadania observada na perspectiva do capital atende aos objetivos do equilíbrio social, escamoteando as desigualdades sociais consideradas como naturais em um sistema em que as mesmas são desdobramentos legítimos da igualdade constitutiva do mundo humano, tal como os intelectuais iluministas defendiam. Em nada se diferencia a lógica neoliberal do tempo presente que escamoteia a divisão de classes e alardeia que a democracia e a cidadania corrigem as distorções sociais promovidas pela desigualdade. No que diz respeito à ótica do trabalho, embora haja discordâncias em torno do conceito de sua origem, seja da perspectiva burguesa ou dela precedente tornando-se uma forma de sociabilidade aberta e essencialmente histórica, parece haver consenso no entendimento de que a cidadania na ótica do trabalho se choca com a lógica do capital por ser sinônimo de emancipação do homem, condição somente possível com a erradicação do sistema dominante.

É importante ressaltar, contudo, o aspecto contraditório presente nas políticas governamentais. Quando Souza (2010) revela o caráter dialético das políticas públicas de formação do trabalhador, afirma que mesmo que tais políticas estejam inseridas nos limites dos interesses do capital e sejam estratégias para a conformação da classe trabalhadora como um todo, elas também podem permitir a criação de uma consciência política por meio da ampliação da participação que possibilitam.

Contraditoriamente, como todo e qualquer aparelho privado de hegemonia, esses programas governamentais também podem funcionar como uma possibilidade concreta de tomada de consciência dos limites do discurso oficial de universalização da educação básica e de ampliação das oportunidades de formação profissional por parte de seus usuários. É neste sentido que a política pública de formação e qualificação profissional articulada com a política pública de universalização da educação básica constitui-se como campo de disputa de hegemonia, uma vez que expressa em seu desenvolvimento o conflito de classe inerente à sociabilidade do capital (SOUZA, 2010, p. 139).

É importante ressaltar também que há uma nova linguagem que acompanha o atual estágio de desenvolvimento do capital. Tal linguagem se explicita nos objetivos e metas dos programas de qualificação e formação profissional para a juventude que têm por retórica a cultura empresarial. Os esforços empreendidos pela classe dominante têm como propósito convencer os membros da classe trabalhadora de que sua juventude pode se adaptar favoravelmente às novas exigências do mundo do trabalho e que as mudanças vivenciadas são positivas aos trabalhadores. A adaptação a estas mudanças é a competência-chave que a classe dominante busca formar no trabalhador, pois gera o que Souza denomina de “[...] conformação psicofísica do trabalhador aos novos métodos e processos de trabalho e de produção” (SOUZA, 2010, p. 134).

Pochmann (2004, p. 385 - 387) nos apresenta dados importantes que ratificam a situação do jovem diante da crise do mercado de trabalho e justifica, em grande medida, a criação de programas sociais de inclusão voltados para esta população. Segundo ele, a participação economicamente ativa dos jovens entre 15 e 24 anos corresponde a 25%, mas este mesmo segmento populacional é atingido com cerca de 50% do desemprego nacional. Dentre os acometidos pelo desemprego, a maior parte são de jovens mais pobres. Grande parte destes jovens que trabalham não estuda e, mesmo aqueles considerados inativos, têm baixa escolaridade ou infrequência escolar. Também são os mais afetados pelas condições precárias de trabalho, sem direitos e benefícios trabalhistas. Pochmann nos adverte que para os jovens pertencentes às famílias de baixa renda, apenas 41,4% tem empregos assalariados, mas somente 25,7% possuem contrato formal.

A condição do jovem brasileiro revelada nestes dados justifica a atenção dada pelo Governo Federal brasileiro à juventude e à criação de programas que visem conformar o potencial de desestabilização social que a mesma detém. Assim sendo, estas ações evidenciam a preocupação do governo brasileiro em mediar o conflito de classes, inflamado pela evidente incapacidade da sociabilidade burguesa cumprir com suas promessas integradoras de promoção de educação para todos.

Com base nos argumentos desenvolvidos até então, pretendemos no capítulo seguinte apresentar uma experiência que consubstancie nossas análises em torno das políticas públicas de formação e qualificação profissional. Objetivamos explorar as práticas educativas presentes no PROEJA instalado no IFRJ, tendo por pressuposto básico de que este Programa, mesmo representativo da ampliação da escolaridade à classe trabalhadora, não avança no que diz respeito ao potencial emancipador que a educação para esta classe deve conter, o que significa dizer que o PROEJA mantém na condição marginal os denominados oficialmente de “marginais ao sistema” (BRASIL/MEC/SETEC, 2007, p. 11). Esta condição marginal implica diretamente no descumprimento dos objetivos de inclusão social proposto. Vale dizer, um descumprimento que, de forma complementar e nada incompatível, compõe interesses mais imediatistas do capital.

### **3. MOVIMENTOS INSTITUINTES DA PRÁTICA EDUCATIVA DO PROEJA NO IFRJ**

Temos feito considerações a respeito do PROEJA e, de forma mais geral, das políticas públicas voltadas para a formação e qualificação profissional dos trabalhadores, especialmente à população jovem, de forma que fique evidente a compreensão das contradições em torno deste Programa. Insistimos em vários momentos no reforço da condição marginal da modalidade de EJA e de seu público, por meio PROEJA, ao partirmos da ideia de que o trabalho pedagógico nele desenvolvido é improdutivo, na medida em que não cumpre seus objetivos inclusivos materializados na conquista do emprego. Por outro lado, se observamos pela ótica do capital, esta improdutividade é funcional, e por isso produtiva, pois está assegurada em ilusões convincentes cuja decorrência é conformação dos atendidos ao projeto de sociabilidade vigente.

Conforme os conceitos desenvolvidos por Frigotto (2010, p. 21), uma questão central que orienta nosso trabalho versa a respeito da articulação entre prática educativa, enquanto uma prática social contraditória ao efetivar em meio aos antagonismos gerados pela sociedade de classe, e os interesses das classes dominantes e dominadas, salientando que a escola contribui de forma nula para a qualificação dos trabalhadores para o trabalho produtivo material e imediato, mas, de forma anversa, contribui de forma elementar e objetiva para a grande massa ou para uma minoria com funções específicas de gestão e controle (FRIGOTTO, 2010, p. 174-175).

De posse destas considerações, neste capítulo buscamos descrever, analiticamente, os movimentos instituintes, que se caracterizam pelo conjunto das práticas educativas, do processo de implementação do PROEJA no IFRJ. Antes, porém, julgamos significativa a apresentação, mesmo que de forma breve, de algumas experiências vivenciadas por outras instituições componentes da Rede Federal, nas diferentes regiões do território brasileiro. Este exercício nos permitiu constatar a existência de inúmeras semelhanças no processo de inserção da modalidade de EJA integrada, com destaque às dificuldades, potencialmente condicionantes, que reforçam a marginalidade marcante à modalidade. Acreditamos que estas experiências reunidas podem revelar, sem sombra de dúvida, os riscos à efetividade dos objetivos precípuos do PROEJA e, para, além disso, revelar seu potencial de conformar os sujeitos por ele atendidos.

Após a exposição destas experiências, exploramos a realidade do IFRJ e buscamos analisar, mediante dados coletados, o trabalho pedagógico e as relações nele instituídas, salientando que participamos da concepção gramsciana de que a relação pedagógica traz consigo relações de hegemonia e se apresenta,

eminentemente, como uma relação política (RUMMERT, 2007, p. 41). Indo à Gramsci, ele nos afirma:

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente escolares através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, amadurecendo e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elite e seguidores, entre vanguardas e corpos de exército (GRAMSCI, 2011, p. 399).

A análise das experiências de implementação do PROEJA à luz da crítica à legislação que o norteia se potencializa na medida em que nos ajuda a estabelecer várias críticas entre o que é proposto oficialmente e o que se consolida nas práticas educativas instituídas no cotidiano escolar.

### 3.1. DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A legislação educacional vigente, especificamente a LDB 9.394/1996 com base na Constituição Brasileira de 1988, estabelece a EJA como direito e preconiza para a mesma que sejam asseguradas pelo Poder Público oportunidades educacionais apropriadas às características de seu público, interesses, condições de vida e de trabalho. Também caberia ao Poder Público viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, “[...] mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL/MEC, 1996).

Esta legislação é considerada uma “colcha de retalhos” pelos críticos da educação, pois é resultado da tentativa de conciliação de interesses em disputa, mas no que tange à EJA, é considerada um marco educacional ao incorporar uma mudança conceitual que não deve ser desprezada. Conforme Soares afirma, houve avanço ao se alterar “Ensino Supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos”, pois na sua perspectiva “ensino” se restringira a instrução e ‘educação’ seria um conceito mais amplo, “compreendendo os diversos processos de formação” (SOARES, 2002, p. 12).

Estes avanços são apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000), documento regulamentado pelo Parecer nº11/2000 e considerado por muitos estudiosos da EJA como importante para a compreensão mais ampla dos processos de escolarização dos jovens e adultos no Brasil. Contudo, a proposta da compreensão desta modalidade a partir de suas novas funções – *reparadora, equalizadora e qualificadora* - sobrepondo as funções de suprir, e compensar a escolaridade, é criticada por se tratar de uma promessa inconciliável com os interesses excludentes do sistema capitalista e com a atual fase de organização do Estado neoliberal e sua relação com a sociedade civil. Esta crítica é feita por Chilante (2005, p. 200) da seguinte forma:

A funcionalidade da EJA, contrariando as promessas de reparação, equalização e qualificação, permanece restrita a uma ação supletiva do Estado que, para esta modalidade da educação, não destinou recursos financeiros suficientes e, além disso, transferiu para a sociedade civil parte da tarefa de escolarização dos jovens e adultos. Tal fato contribui para criar a ilusão de que está havendo a democratização do poder público, e ainda permite ao governo desobrigar-se da imediata universalização da educação básica em todas as suas etapas.

Ainda no campo da legislação, mas no caso específico do PROEJA, também se preconiza que a oferta do Programa considere a realidade do público atendido e que a escolha dos cursos leve em conta as áreas “[...] que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural” (BRASIL, 2006). Mas sobre este aspecto, podemos antecipar que os critérios para a escolha dos cursos, ao menos no IFRJ, não correspondeu necessariamente às orientações acima rescritas.

Se formos ao *Documento Base- Ensino Médio* do PROEJA, também identificamos questões que salientam a condução do modelo de implementação do Programa que desde o início apresentou incoerências. A começar pelo fato de que o próprio *Documento* nasceu após a publicação do Decreto que criou o Programa, o que significa que o mesmo foi “[...] implantado sem as necessárias medidas de suporte compatíveis com uma política pública” (RUMMERT, 2007, p. 75).

No caso específico da Rede Federal, é louvada pelo Documento sua experiência no ensino técnico-profissional e afirma que a oferta do PROEJA por ela por esta tradição, esquecendo de mencionar que havia existência de riscos em se ofertar este Programa onde não tradição com a EJA. O que se indica é que a excelência da Rede Federal, sempre estimada e pouco questionada, por si só seria suficiente para lidar com a necessidade de estratégias específicas demandadas pela modalidade. Prova disto é a abertura de cursos sem que os docentes passassem por formação anterior. Os cursos de formação para o PROEJA, da parceria PROEJA/CAPES/SETEC, foram ofertados após terem sido iniciadas as experiências, o que significa que muitos docentes e gestores partiram ao trabalho sem qualquer formação ou, com sorte, viveram experiências anteriores fora da Rede.

A partir destes elementos, observemos algumas experiências de implementação elencadas, de forma que a seguir possamos avaliar a experiência específica do IFRJ.

As pesquisas recentes no campo da educação acerca da integração da Educação Jovens e Adultos e Educação Profissional na Educação Básica destacam o PROEJA, principalmente por inovar na oferta de formação profissional integrada à EJA e por incluir-se nos sistemas de ensino. Esta condição, por si só, incita questionamentos em torno da trajetória da EJA na história da educação brasileira. Isto porque a partir do momento que o governo federal propõe a oferta de educação integrada a esta modalidade, inclusive na Rede Federal, rompe-se, a princípio, com o a marginalidade histórica no tratamento dedicado a EJA materializada em programas focais, aligeirados e paralelos aos sistemas de ensino.

Muitas destas pesquisas foram desenvolvidas por pesquisadores atuantes na própria Rede Federal, movidos, como acreditamos, por certo incômodo que o PROEJA produz na organização das instituições de ensino em que foi implementado, talvez por sua presença forçada, pela dificuldade que os projetos de inclusão social trazem, ou porque passou a atender um público distinto. De qualquer forma, acreditamos que mesmo que colocado em condição marginal, o PROEJA obrigou que estas instituições pensassem na condução de suas práticas e trabalho pedagógico e também evidenciou as contradições que a relação entre trabalho e educação carrega.

Todas as experiências eleitas foram extraídas de sítios acadêmicos confiáveis, como de um dos principais fóruns de pesquisa da educação brasileira - como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Neste sítio verificamos a publicação de dez trabalhos sobre o PROEJA divididos em três grupos de trabalho (GTs). O Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18) possuía o maior número de trabalhos publicados acerca do tema, foram sete publicações entre os anos de 2007 a 2010<sup>22</sup>. Os demais trabalhos foram apresentados no Grupo de Trabalho nº 05 (Estado e Política Educacional) e nº 09 (Trabalho e Educação). Este número pode ser acrescido, uma vez que foram desprezados temas com correlações indiretas e onde os títulos e resumos eram muito abrangentes.

São as experiências de implementação do PROEJA descritas nestas pesquisas que tomaremos por referência inicial neste capítulo, pois todas revelam vários limites e das possibilidades presentes no Programa e servem de base para reforçar nossas análises posteriores no processo que se estabeleceu no IFRJ. Ademais, é importante que se destaque que todas estas experiências comungam uma característica: a condição de alijamento, evidente por práticas compensatórias e tratamento institucional distinto.

Começamos pela experiência de implementação do PROEJA no CEFET do Espírito Santo (CEFET-ES) relatada por Oliveira e Cezarino (2008). O relato desta experiência corresponde à parte dos resultados iniciais de uma pesquisa que contava com a parceria da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e com financiamento do Projeto PROEJA-CAPES/SETEC.

Nesta pesquisa buscava-se analisar a formação continuada ofertada aos docentes que atuavam no PROEJA e levantar demandas dos profissionais que atuavam no PROEJA no âmbito do CEFET-ES e das redes públicas alcançadas pelo Programa, tendo por foco o sentido da integração do PROEJA, a tensão teórica em torno do currículo integrado e a análise do processo de formação continuada desenvolvido no ano de 2007 (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008, p. 2). Por finalidade a pesquisa pretendia contribuir para a construção do campo de conhecimento na área de educação profissional integrada.

---

<sup>22</sup> Foram avaliados trabalhos a partir do ano de 2007 por corresponder a um ano após a promulgação do Decreto 5.840/2006 que regulamenta o PROEJA e por acreditarmos que os primeiros reflexos já poderiam ser sentidos onde o Programa foi instalado.

O CEFET-ES possuía antes da implementação do PROEJA experiência com a EJA por meio de outro programa nascido da iniciativa pontual de um grupo de profissionais da instituição, o Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT). Mesmo que a oferta de educação profissional fosse dada de forma segregada no EMJAT, o acúmulo de conhecimento e prática na modalidade já existia. Esta experiência foi comemorada pelos sujeitos envolvidos no programa em questão frente à obrigatoriedade do PROEJA, o que os levou a acreditar que não seria tão impactante, embora fosse clara que sua entrada no espaço institucional exigiria um deslocamento das práticas do CEFET-ES.

Mesmo com esta trajetória foram identificados na pesquisa alguns impasses que caracterizaram o processo inicial da implementação do PROEJA. A exemplo, temos a tensão teórica em torno do currículo integrado que Oliveira e Cezarino (2008) caracterizam no descompasso entre a proposta de integração do PROEJA e a compreensão de integração praticada pela escola. Este descompasso incidiria sobre o percurso da formação do docente e sobre a concepção de educação integrada que é central ao Programa.

Na visão das pesquisadoras, este desacordo toca “[...] diretamente os sujeitos alunos, beneficiários dessa integração, do ponto de vista dos currículos praticados pela instituição e da perspectiva defendida pelo Programa” (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008, p. 3) que, ao menos no discurso, é um desafio à pedagogia capitalista ao propor formar o sujeito para a emancipação, condição que permite ao sujeito compreender como se estabelece a lógica hegemônica e ao mesmo que seja proponente e atuante na construção de outra lógica. Neste sentido, as pesquisadoras interrogam até que ponto a formação integrada proposta no PROEJA inverte a lógica do capital e a lógica com a qual os CEFET operariam.

A pesquisa não nega algumas ações reconhecidamente positivas em favor da implementação do PROEJA, como por exemplo, a diminuição da carga horária dos coordenadores do curso, as reuniões pedagógicas para formação docente em serviço, mas nestes espaços de formação, algumas tensões em torno do currículo integrado emergiram. O prevalecimento da perspectiva de que integrar o currículo é deslocar os conhecimentos das áreas técnicas para a formação geral parece ser o grande impasse, pois revelou que não se sabia o que era o currículo integrado e a opção pela metodologia de projetos como modelo pedagógico reforçou o desconhecimento ao fortalecer a perspectiva de projetos com base na interdisciplinaridade, conceito que substitui e subsumiu ao do currículo integrado.

Por isso Oliveira e Cezarino (2008, p. 12) afirmam que:

Na avaliação das equipes, a polarização entre as práticas curriculares que vêm sendo desenvolvidas na escola, marcadas pela fragmentação do conhecimento geral versus técnico, e a não compreensão da perspectiva de integração do PROEJA tem sido um dos principais impasses vividos na implementação da pesquisa com a formação de professores [...].

A falta de compreensão da perspectiva da integração contribui para a preservação da prática dualista e dicotômica do currículo. Na prática, este dualismo é exemplificado no CEFET-ES pela baixa participação dos professores das áreas técnicas

nas reuniões e na discussão da reforma curricular provocada pela implementação do PROEJA na instituição.

Seguindo o mesmo raciocínio e salientando a potencialidade da ruptura presente no currículo integrado, Oliveira e Cezarino (2008) evidenciam outra tensão. Partindo da concepção de que a escola é uma das instituições da sociedade civil que reproduz as práticas sociais segundo a ordem social vigente, afirmam que as práticas do PROEJA estão comprometidas como o processo produtivo, o que faria com que o trabalho pedagógico, baseado no currículo integrado, estivesse na contramão, pois conceitualmente ele visa romper com isto. Neste sentido, as pesquisadoras revelam a existência de um impasse gerado pela irrealização do currículo integrado nos moldes da sociedade estabelecida:

[...] as perspectivas da integração e da formação integral que buscam superar a dualidade estrutural, a fragmentação do trabalho pedagógico, e a formação para o mercado, não podem ser pensadas no interior da escola como uma ação isolada, sem relação com a perspectiva mais ampla das relações de produção. Não sem razão, um dos professores manifesta sua angústia quando em conflito diz: “estamos diante de um impasse. Como romper com a formação para o mercado se estamos numa sociedade capitalista?” (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008, p. 14).

A proposta das pesquisadoras, mesmo que muito inicial, sugere que o trabalho pedagógico no PROEJA, principalmente no que diz respeito ao processo de discussão sobre o currículo integrado, seja realizado sem reducionismos e isolamentos, considerando as “[...] relações sociais produzidas no contexto mais amplo da sociedade e no interior da própria escola” (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008, p. 16). Dessa forma ficariam expostas as contradições e os limites do Programa.

Embora a questão da tensão do currículo integrado seja um aspecto central na pesquisa de Oliveira e Cezarino (2008), outros impasses também são destacados diante da implementação do PROEJA no CEFET-ES. A ausência de pertinência do professor à escola é um exemplo. Há um número significativo de professores contratados e esta realidade dificulta a continuidade do trabalho pedagógico e o acompanhamento sistemático das ações pedagógicas desenvolvidas. No universo pesquisado, as pesquisadoras informam que dos 19 professores atuantes no Programa, apenas 08 eram efetivos. Esta realidade se apresenta como demonstração do tratamento precário dispensado ao PROEJA na dinâmica institucional.

Outra experiência de implementação que destacamos é a do CEFET do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), onde Moura (2008) analisa quais seriam seus avanços e retrocessos desde 2005, ano em que o primeiro Decreto (5.478/2005) que regulamentou o PROEJA foi sancionado. Moura acredita ser consenso que o Programa vem trazendo contribuições para o campo educacional da EJA e da EPT, estimulando debates e produção de trabalhos científicos, mas destaca a existência de incorreções na sua gênese que afetaram/afetam diretamente a forma e conteúdo do Programa, bem como sua implementação nas mais variadas instituições da Rede Federal que, na perspectiva do pesquisador, tem potencialidade para atender a demanda mesmo com tamanhos equívocos.

Debruçando-se sobre a gênese do PROEJA destaca como primeira incorreção a invalidade da Portaria nº 2.080/2005, que deu materialidade ao tema, frente ao valor legal dos decretos e que feria a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático- pedagógica e disciplinar dos CEFET garantida pelo Decreto 5.224/2004<sup>23</sup>. Logo, para ganhar validade, seria necessário transformar o PROEJA também em Decreto. Moura (2008) destaca, contudo, que curiosamente o Decreto que a substituiu (5.478/2005) ratificou quase que o mesmo texto, mesmo com várias críticas ao conteúdo da Portaria.

No que diz respeito à esfera político-pedagógica, o pesquisador faz crítica às poucas experiências registradas na Rede Federal na modalidade de EJA e, quando estas existem, são sem oferta de educação integrada ou com a educação profissional de forma concomitante. Esta situação leva Moura a afirmar, e corroboramos com ele, que mesmo com estas experiências pregressas, os professores têm pouca (ou nenhuma) formação e experiência para trabalhar no PROEJA.

Outro elemento destacado por Moura (2008) que explicita as condições limitadas de implementação impostas ao PROEJA, se refere à crítica dos gestores sobre a sustentabilidade do Programa e sua capacidade em ser efetivamente uma política pública. O autor lembra que a saída governamental para esta crítica foi dada pela SETEC com a promoção, no segundo semestre de 2005, de um “[...] conjunto de oficinas pedagógicas distribuídas pelo país, cujo fim era promover a capacitação dos gestores acadêmicos das instituições da Rede Federal de EPT” (MOURA, 2008, p. 3). Contudo, esta finalidade não se cumpriu, pois inúmeras reações afloradas nas oficinas dirigiam-se à questões mais pragmáticas do conteúdo do Programa e à forma de implementação, obliterando o espaço de discussões conceituais sobre do Programa.

As apreensões de Moura (2008) acerca da experiência do PROEJA no CEFET-RN não são muito otimistas, mesmo levando em conta as mudanças<sup>24</sup> trazidas pelo vigente Decreto 5.840/2006 (BRASIL, 2006), substitutivo do primeiro Decreto de nº 5.478 (BRASIL, 2005). Embora reconheça alguns avanços, o pesquisador afirma que há questões em torno da implementação que impossibilitam seu sucesso e que, tal como compreendemos a experiência no IFRJ, mantêm o Programa numa condição alijada frente aos demais cursos ofertados. Ao observar a realidade do CEFET-RN reconhece que mesmo com cursos de formação de nível *lato sensu*, dirigido à formação dos docentes, ou de iniciativas da parceria CAPES/SETEC para consolidação de um pensamento na área, o que se verifica são altos índices de evasão, recepção discriminatória e falta de discussão sobre os fundamentos do Programa no âmbito institucional, reforçando uma “[...] visão negativa em direção ao PROEJA” (MOURA, 2008, p. 3).

---

<sup>23</sup> Este Decreto dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Consultar (BRASIL, 2004).

<sup>24</sup> Embora já citado na primeira parte deste trabalho, vale lembrar que tais mudanças foram: a ampliação da carga horária dos cursos, antes limitada. O Decreto em vigor substituída para carga mínima permitindo maior autonomia na organização dos cursos; a ampliação da oferta do Programa a outras instituições de ensino, antes era limitada a Rede Federal e depois passou a abranger sistemas de ensino municipais e estaduais, bem como entidades do “Sistema S”; e, por último, a inclusão do Ensino Fundamental ao PROEJA, antes destinada apenas ao Ensino Médio.

Na experiência do CEFET-RN, também se destaca a pressa do governo federal com a implementação do PROEJA justificada, na perspectiva de Moura (2008), pela apresentação de resultados rápidos para a sociedade e pelo apoio dos dirigentes das instituições da Rede Federal objetivando ter por contrapartida investimentos, situação que coloca o PROEJA na condição de “moeda de troca”. Acreditamos que este aligeiramento, que aparentemente marcou um grande conjunto de experiências em nível nacional, gera equívocos graves, principalmente no processo formativo do professor que, sem experiência, atua sem conhecimentos específicos no Programa.

Também é evidente que, por um lado, a pressa do governo federal em apresentar resultados, principalmente números, associados ao PROEJA, e, por outro, a avidez de boa parte dos dirigentes da Rede para ascender aos incentivos financeiros e políticos com os quais sinalizou o governo federal para as instituições que implantassem as suas ofertas, resultou no aligeiramento do processo de concepção dos correspondentes projetos educacionais e na falta de formação prévia, ou pelo menos simultânea, dos docentes que estão atuando nessa esfera educacional – fatores significativos da constituição do atual quadro de reprovação e de evasão nas ofertas do PROEJA no âmbito da Rede Federal (MOURA, 2008, p. 4).

Assim como a oferta dos cursos de PROEJA iniciaram sem acompanhamento de medidas de suporte (lembramos que o *Documento Base- Ensino Médio* foi posterior à promulgação do Decreto) o trabalho pedagógico também foi submetido desde o início a fragilidades. Os docentes não passaram por formação inicial e não fez parte da implementação a preocupação em constituir um grupo de profissionais para atuar no PROEJA com habilidades de trabalho específicas, conforme orienta a legislação educacional.

Lembramos também que a Especialização em PROEJA, proposta pela parceria CAPES/SETEC, teve suas atividades iniciadas ao mesmo tempo ou depois que os cursos estavam instalados, o que demonstra que não houve planejamento e amadurecimento prévios das instituições na recepção do Programa e de seus sujeitos. Os profissionais que usufruíram a formação ofertada não pertenciam necessariamente à Rede Federal, eram em maior número dos sistemas de ensino estadual e municipal, condição semelhante se avaliarmos o IFRJ. Moura informa que 70% das vagas ofertadas para a formação foram ocupadas por profissionais do sistema estadual de educação, enquanto cerca de 15% dos cursistas estavam vinculados ao CEFET-RN, mas sem necessariamente com cargos efetivos no quadro das novas unidades (MOURA, 2008, p. 7).

Assim, questionamos as reais possibilidades de efetividade de programas como o PROEJA diante da falta de amadurecimento e da clara marginalidade a que é exposto. Como acreditar na sua efetividade se não foi dado tempo para a formação de seus profissionais ou para o desenvolvimento de seus planos de curso? Mesmo onde encontra maior amadurecimento institucional, onde houve relativa interação entre os sujeitos da instituição, o PROEJA é muitas vezes resultado da adesão voluntária “[...] em função da compreensão de mundo de cada um e de uma sensibilização quanto à importância socioeconômica do Programa” (MOURA, 2008, p. 6), constituindo o reforço à visão compensatória sobre a modalidade de EJA no Programa e destituindo todo o caráter de direito.

Assim como Cezarino e Oliveira (2008), Moura também critica a forma como o currículo integrado é compreendido e praticado e, por isso, questiona:

Ora, se a formação é integrada, como previsto no Documento Base do PROEJA [...], não deveria haver supremacia de uns conteúdos sobre outros, sob pena de ratificar a dualidade estrutural entre formação geral e conhecimentos profissionais específicos (MOURA, 2008, p. 7).

Reconhecidamente, não houve tempo ou mesmo vontade de desenvolver a clareza teórica sobre o tema do currículo integrado, principalmente porque o mesmo tem por perspectiva romper com a lógica burguesa de currículo da fragmentação do conhecimento. Pensar o currículo integrado requer outra lógica e outro modelo de sociedade. Neste sentido que interrogamos qual o sentido das práticas pedagógicas desenvolvidas no PROEJA e a quem estão servindo.

Mesmo com todas as críticas feitas ao modelo de implementação, Moura (2008, p. 11) enxerga possibilidades efetivas do PROEJA como política pública ao contar com “[...] processos participativos, planejados e que integrem essas distintas esferas educacionais”. É claro que esta saída, se pensada de forma superficial, serve aos propósitos da lógica burguesa sobre a educação, visto que esta lógica não obstaculiza a participação e nem mesmo a integração interinstitucional, do contrário se fortalece sob a ilusão democrática gerada por estas propostas.

Uma terceira experiência de implementação é a do CEFET de Goiás (CEFET-GO). Esta experiência é relatada por Castro e Vitorette (2008) quando se dispuseram a discutir como o Curso Técnico em Alimentação do PROEJA foi instalado na instituição. Assim como os autores predecessores, as pesquisadoras não ignoram a fragilidade do Programa enquanto política pública e, particularmente, atribuem ao mesmo a possibilidade de reconfigurar o campo da EJA no Brasil.

Os desafios e impasses da implementação no CEFET -GO apresentados por Castro e Vitorette (2008) se assemelham aos apresentados anteriormente, mas neste caso específico são destacadas estratégias de resolução dos problemas identificados, como por exemplo, no acesso dos educandos ao curso e sua permanência.

Embora o curso em questão tenha sido gestado com um pouco mais de tempo, o que tornou possível que algumas atividades fossem mais refletidas, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que foi se maturando por cerca de oito meses e que contou com participação coletiva ao menos no processo inicial de discussões, não se impediu que alguns impasses fossem produzidos. Mesmo depois que o curso foi aprovado e o processo de seleção iniciado, uma série de dificuldades implicou no acesso dos educandos. O concurso não ocorreu no mesmo período dos demais concursos; não houve tempo hábil para divulgação, o que afetou diretamente a procura dos interessados; o processo de inscrição para preenchimento das vagas ofertadas foi exclusivamente pela Internet, o que também dificultou o acesso aos que não possuíam computador ou aos que não dominavam a informática; e, por fim, mesmo que os dois primeiros processos tenham sido por sorteio, tendo em vista todos estes empecilhos, não foram preenchidas todas as vagas.

Alguns elementos da dinâmica de organização da instituição também foram analisados por Castro e Vitorette (2008) como impasses e identificados como formas de não acolhimento dos sujeitos do PROEJA. O momento de matrícula, que marca o ingresso oficial destes sujeitos e, por vezes, o primeiro contato com a escola em questão, merece destaque por parte das porque entendem que houve extremo rigor de exigência na documentação a ser apresentada sem que levasse em conta a pouca experiência dos educandos no trato burocrático institucional (CASTRO; VITORETTE, 2008, p. 8).

De forma positiva, contudo, alguns elementos que foram revistos na prática educativa institucional são citados pelas pesquisadoras de forma a se comemorar as iniciativas. Como por exemplo: a concessão de uma coordenação específica para o curso, mesmo que após um ano do início das atividades do Programa; a alteração do horário em que o curso era ofertado inicialmente para exclusividade do horário noturno, sem o meio horário vespertino, satisfazendo minimamente a realidade de seu público trabalhador; a oferta do curso de Especialização *lato sensu* em PROEJA; a constituição de pesquisas na área profissional (em associação de restaurantes, bares, hotéis etc.) que amparasse a escolha do curso, embora não tenha sido dito na pesquisa se outros membros da comunidade foram consultados, para além das demandas produtivas locais; a ampliação da divulgação dos cursos com material informativo para que a comunidade; a busca de aporte financeiro da SETEC para o transporte dos estudantes e o desenvolvimento de espaços de aproximação e acolhimento dos educandos já matriculados.

Mesmo que não tenham sido localizados resultados mais atuais destas estratégias apresentadas na pesquisa, não excluimos a importância das mesmas, pois demonstram que alguns equívocos iniciais da implementação podem ser contornados desde que sejam atendidas as demandas prioritárias do PROEJA por parte da organização institucional. Contudo, é preciso reconhecer que tais mudanças não eliminam a correlação de forças que programas evidenciam, a disputa entre capital e trabalho continua presente nas práticas educativas que caracterizam as ações institucionais.

Do ponto de vista da gestão educacional, outras experiências de implementação do PROEJA são relatadas por Silva (2010). Corroborando com vários pesquisadores que avaliam a trajetória das políticas públicas voltadas para jovens e adultos – como por exemplo, Rummert (2009; 2000), Ventura (2008), Chilante (2005) –, Silva ressalta o caráter fragmentado, focal e descontínuo das mesmas, cuja presença se faz de forma paralela ao sistema educacional, como se a ele não pertencesse. Esta realidade se agravaria frente ao fato de que não existem acompanhamento e monitoramento efetivos destas políticas por parte de órgãos públicos educacionais, não bastando apenas decretar políticas sem que os implementadores deixem de ser meros executores, sem conhecimento profundo ou crítico do que estão implementando (SILVA, 2010, p. 1).

A pesquisadora avalia quatro instituições da Rede Federal (não discriminadas), pertencentes aos estados do Roraima, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. São instituições que passaram pelo acompanhamento da SETEC, por meio do

Projeto de Inserção Contributiva<sup>25</sup> entre os anos de 2007 a 2009. Silva desenvolveu análises sobre a gestão de algumas instituições da Rede Federal que já ofertavam EJA antes do Decreto 5.840/2006 e que a seguir incorporaram o PROEJA. Mesmo que não apresente críticas contundentes a este projeto, visto que defende a necessidade de controle por parte dos órgãos educacionais, Silva (2010) nos ajuda a ter uma visão ampliada sobre as condições de implementação do PROEJA em diferentes instituições, reforçando quais seriam os impasses sofridos neste processo e os aproximando das experiências já apresentadas.

Partindo de princípios da gestão educacional, Silva (2010, p. 3) elegeu por categorias de análise a implementação dos cursos, a acessibilidade e permanência, a capacitação dos profissionais, a integração curricular e a evasão escolar, de forma que estas categorias pudessem apresentar um panorama do processo de implementação do PROEJA e fornecesse base para pensar superações. Assim, sobre a gestão da implementação dos cursos, identificou o aproveitamento da estrutura física e de pessoal de cursos já existentes e ratificou o caráter aligeirado da instalação do Programa; concordou que não bastava a mera ampliação das vagas, pois o PROEJA precisaria “caber” na instituição de uma forma integral, “na sua realidade efetiva” (SILVA, 2010, p. 4); identificou que nas quatro escolas analisadas apenas uma contou com a participação coletiva em todos os processos de montagem e implementação. Nas demais, a implementação foi realizada por um grupo específico, o que claramente gerou situações de constante tensão, como fica explícito no trecho a seguir:

[...] os cursos foram planejados por um grupo específico de educadores, da denominada formação geral e a partir do momento que foram obrigados a oferecer também a formação profissional, mesmo depois de alguns anos, esta integração entre os próprios educadores ainda é conflituosa (SILVA, 2010, p. 5).

Em relação à questão do acesso e permanência, Silva relata que algumas têm sido pensadas pelas instituições analisadas diante do alto índice de evasão e de sobra de vagas. Dentre as estratégias de acesso, destaca as diferentes formas de seleção (sorteio, prova, palestra, entrevista, questionário) e dentre as formas de permanência estratégias como: “[...] constituição de profissionais de apoio (médico, dentista, psicólogo, assistente social, pedagoga, nutricionista, orientador, coordenador pedagógico), auxílio financeiro e monitoria” (SILVA, 2010, p. 6). Esta questão parece ser um fenômeno comum às diversas instituições da Rede Federal que precisa ser analisado. *A priori* concebemos que este fenômeno pode ser explicado pela baixa divulgação institucional à comunidade e pela ausência de pertencimento dos sujeitos ao modelo de escola pública da Rede Federal, cuja trajetória excluiu o público de jovens e adultos trabalhadores de seus bancos escolares.

Quanto à capacitação dos profissionais atuantes no PROEJA, a pesquisadora defende a necessidade de compromisso do educador na sua prática

---

<sup>25</sup> Silva (2010, p. 2) informa que o Projeto de Inserção contributiva foi aplicado em 30 instituições que ofertavam PROEJA, dentre 140, entre os anos de 2007 e 2009 e objetivava reduzir os índices de evasão dos cursos dentro do Programa na Rede Federal. A ideia era diagnosticar os motivos que levavam à evasão, propor estratégias de monitoramento e de avaliação que levassem a melhoria da permanência dos educandos.

profissional e destaca pequena motivação dos mesmos e dos gestores no incentivo à formação e qualificação para o trabalho no Programa. Justifica tal desmotivação pela natureza do curso ofertado, de nível *lato sensu*, quando boa parte dos docentes já possui titulação superior. Também atribui a esta condição o fato do curso não atender aos anseios do público de docentes no desenvolvimento de seu trabalho e de seus objetivos enquanto profissionais. Merece atenção nesta análise o excesso de responsabilização atribuída ao professor e menor aos gestores e órgãos proponentes do Programa. Acreditamos que esta perspectiva é saliente quando a falta de disposição do docente em capacitar-se é posta em questão com base nos novos atributos exigidos ao profissional que pretenda estar atualizado com as demandas dos novos tempos:

Assim, embora pareça ser um consenso que a construção de um currículo integrado é algo que muitos admitem não saber como fazer, é também uma constatação que um pequeno número de profissionais estão dispostos a capacitar-se diante de um contexto profissional novo que integra a educação profissional à educação básica à singularidade do jovem e adulto (SILVA, 2010, p. 8).

A esta falta de vontade do profissional docente de capacitar-se e de enfrentar os novos desafios que, diretamente, Silva atribui as dificuldades em implementar a integração curricular. É importante ressaltar que prevalece nas análises da pesquisadora uma visão da gestão educacional, logo a responsabilização ao processo sem sucesso é dirigida a quem está na ponta da execução e bem menos para quem é responsável por manter a dinâmica da organização institucional, mesmo que não seja negado que mesmo os gestores desconhecem como seria implementar o currículo de forma integrada. A pesquisadora afirma que para a existência do currículo integrado pressupõe-se “[...] espaços institucionalizados de planejamento do currículo no cotidiano da escola, na relação com os pares e com os educandos e pressupõe ainda repensar a organização dos tempos e espaços da escola, como um todo” (SILVA, 2010, p. 10) em, neste ponto, concordamos parcialmente com a mesma.

Embora corroboremos com a pesquisadora em relação às mudanças que devam ser feitas em nível institucional, acreditamos que a consolidação do currículo integrado vá para além do planejamento no cotidiano, da relação horizontal entre os sujeitos ou da reorganização do espaço escolar. É necessário que se repense o modelo de sociedade ou do sujeito que se quer construir. Sem falácias! Para nós, a construção do currículo integrado, mesmo aquele circunscrito nos limites da sociedade vigente, é uma oportunidade que revela tensões e que podem promover espaços para a emancipação dos sujeitos.

Com base nas entrevistas com gestores, Silva (2010, p. 11-13) destaca motivos para a evasão escolar no PROEJA que nos ajudam a entender igual processo no IFRJ, mesmo com nossas especificidades de implementação: a forma de acesso; o currículo que não atende às expectativas do aluno; a falta de conhecimento sobre o que é o curso desde o início por parte dos alunos; o longo tempo ausente da escola por boa parte dos educandos mais adultos e o mesmo nível de cobrança em comparação aos mais jovens, dificultando seu acompanhamento na dinâmica da educação formal; as condições reais de vida e de trabalho dos educandos diretamente ligados à questão do horário inadequado do expediente escolar; a falta metodologia

específica dirigida aos jovens e adultos nas condições já citadas; a visão pragmática da escola que não responde às demandas incitadas pelo PROEJA.

Estas são questões levantadas pelos gestores entrevistados pela pesquisadora e, particularmente, apreciadas nesta pesquisa como explicações para a evasão. Contudo, são pequenas as ações destes gestores para conter minimamente esta realidade. O reforço escolar e apoio pedagógico são alternativas válidas, mas não dão conta da realidade e das especificidades do público do PROEJA.

Silva propõe uma reavaliação do aspecto pedagógico, centrada na construção coletiva do currículo, seja por ações de acolhimento do educando do PROEJA, seja pela reorganização do tempo, espaço e apoio ao educando do Programa. Há singularidades no público atendido por este Programa que não podem ser confundidas com condições de vulnerabilidade intelectual ou cultural, mas que incitam novas relações na escola e o enfrentamento por parte da organização institucional na produção de novas práticas educativas. Neste sentido que corroboramos com a pesquisadora quando a mesma afirma que:

Na condição de estudante e trabalhador, o educando de um curso Proeja, pela singularidade que o define, precisa de um olhar atento da instituição escolar. Como foi destacado pelos gestores das escolas pesquisadas, esta condição não é restrita a estes estudantes, mas aflora nesta modalidade. Por sua vez, os aspectos referentes à escola, no que se refere às participes deste estudo, são admitidos e, de certa forma naturalizados, mas nem sempre enfrentados (SILVA, 2010, p. 12-13).

Acreditamos ser necessário um processo contínuo de reavaliação da implementação do PROEJA nas instituições que o oferecem, especificamente na Rede Federal, lugar onde a tensão em torno da oferta se evidencia de forma severa por não se tratar de um espaço inclusivo por natureza, visto a disputa permanente entre o trabalho e a educação. Por isso, voltamos a corroborar com pesquisadora quando a mesma o seguinte:

[...] depreende-se que a implementação do Proeja envolve um contínuo processo de interação e negociação ao longo do tempo entre as pessoas envolvidas no processo. Não há como fazer a gestão dos cursos sem considerar as condições materiais e estruturais da escola e a existência e as particularidades dos educandos, dos educadores [...] (SILVA, 2010, p. 13).

Por fim, apresentamos uma última experiência de implementação que reforça nossas análises a respeito dos rumos tomados pelo PROEJA na Rede Federal e que questiona seus princípios norteadores. Fica bem clara nesta experiência a incompatibilidade das bases oficiais que sustentam o Programa, onde as concepções estão pautadas no discurso de um modelo de educação para ruptura, com o projeto hegemônico no qual este Programa se insere, qual seja, a lógica neoliberal que busca dar respostas imediatas aos jovens e adultos aliçados do processo de inclusão no mercado de trabalho e nos sistemas de educação e que, ademais, se constituem em alto grau de ameaça à estabilidade da ordem dominante instituída.

Silva, Ramos e Santos (2008) apresentam resultados de experiências do debate instituído a partir do Curso de Especialização do Proeja desenvolvido no CEFET do Pará (CEFET-PA). Neste debate analisam as concepções de trabalho – homem – conhecimento propostas para o PROEJA, especificamente em seu *Documento Base-Ensino Médio* (BRASIL, MEC/SETEC, 2007) e investigam quais os problemas enfrentados na consolidação destas concepções. Esta análise nos ajuda, sobretudo, na compreensão dos problemas para a efetividade do currículo integrado no Programa e da tensão gerada frente às concepções defendidas oficialmente.

As concepções de “trabalho”, “homem” e “conhecimento” pautam o compromisso do trabalho como princípio educativo: o homem como sujeito histórico-social e o conhecimento como síntese superadora das concepções de formação demandadas pelo mercado de trabalho (SILVA; RAMOS; SANTOS, 2008, p. 12-13). Contudo, tais concepções vão de encontro ao modelo educacional burguês, ao propor a superação da dualidade que caracteriza a trajetória da educação brasileira, submetida ao modelo de educação pragmática e instrumental para os trabalhadores. Neste modelo dual, o PROEJA representa um campo repleto de contradições.

A oferta do currículo integrado no PROEJA, ao menos no discurso, depreende o desenvolvimento de uma formação que seja integrada e que se consubstancie em uma perspectiva teórico-política pela superação da dualidade entre a formação profissional da classe trabalhadora, “[...] na medida em que não visa formar o sujeito apenas no aspecto técnico-instrumental” (SILVA; RAMOS; SANTOS, 2008, p. 13), e a formação geral-intelectual, que pode permitir que também esta classe trabalhadora possa ser dirigente da sociedade. Mas a experiência observada por estas pesquisadoras no CEFET-PA, diante do processo de implementação do currículo integrado, revelou a disputa por hegemonia entre a proposta de formação integrada do PROEJA e as concepções demandadas pelos interesses do mercado de trabalho, pois como implantar um modelo que objetiva romper com a dualidade ao mesmo tempo em que este modelo está comprometido com a lógica do capital?

É sabido que assim como as outras instituições da Rede Federal, o CEFET-PA não acumulou experiência com a EJA. Esta realidade tornou maior ainda o desafio da construção teórico-prática do PROEJA e a consolidação da educação integrada no mesmo, como afirmam Silva, Ramos e Santos (2008, p. 17). Mas sabemos que há elementos do processo de disputa em torno do currículo integrado que impedem esta consolidação. A exemplo, o histórico fragmentado e paralelo da EJA e da EPT em relação à Educação Básica, produto e processo da divisão social do trabalho que impacta a escola.

Por este motivo, a defesa de Silva, Ramos e Santos (2008) dos conceitos de trabalho, homem e conhecimento em contraste com a perspectiva do capital se apresentam como alternativa possível e a formação integrada a possibilidade de criação da consciência do sujeito contra perspectivas imediatistas, pragmáticas que caracterizam a formação para o trabalho. Assim, as pesquisadoras acreditam que há um grande desafio posto ao PROEJA, pois “[...] sem assumir tais concepções será inviável constituir o que se almeja. É um desafio e um processo que deve ser assumido para construção da luta da classe trabalhadora” (SILVA; RAMOS; SANTOS, 2008, p. 27).

Enfim, todas as experiências levantadas revelam as inúmeras dificuldades vividas pelas instituições da Rede Federal com a implementação do PROEJA e salientam a condição marginal ocupada por este Programa. Os problemas relativos ao acesso e permanência de seus educandos, aceitabilidade/inaceitabilidade de seu público e de suas especificidades, dilemas da prática docente no desenvolvimento de novas metodologias, condução de práticas por parte dos gestores na dinâmica da organização institucional, ou seja, todo um conjunto de questões que demonstram como vêm se estabelecendo modelos de práticas educativas em torno do PROEJA nestes espaços escolares.

Em nossa perspectiva, estas práticas educativas, também identificadas no IFRJ, são expressões do tratamento excludente que sempre caracterizou o modelo de educação ofertado aos homens e mulheres da classe trabalhadora mais pobre e que, apesar do que aparentemente vem se tentando construir por meio da lógica toyotista na educação, “[...] as práticas inscritas no modo de produção capitalista acentuam cada vez mais a separação entre trabalhadores e dirigentes, entre trabalho intelectual e trabalho instrumental” (KUENZER, 2005, p. 91). Ainda segundo Kuenzer, o tratamento excludente do momento toyotista obedece à lógica da inclusão excludente que, de forma dialética, oferta oportunidades de formação em diferentes modalidades de ensino, sem que necessariamente correspondam às demandas do atual momento produtivo, mas que por outro lado criam o sentimento de inclusão do sujeito (KUENZER, 2005, p. 92). Por esta lógica que devemos analisar o PROEJA.

A oferta de educação integrada pelo PROEJA, que de forma alguma é desconsiderada como um avanço neste trabalho principalmente um certo nível de democratização da oportunidade educacional, não satisfaz as demandas provenientes da classe trabalhadora mais pobre e nem pode se comprometer com a inclusão social, com a formação ou emancipação humana, já que todos estes objetivos estão condicionados aos limites do capital e, como tal, buscam conformar esta classe à realidade do desemprego e da desigualdade de nossa época. Para isso, as classes dirigentes se valem de argumentos extremamente sofisticados para responsabilizar estes sujeitos por sua condição de excluídos. Convencem-nos do compromisso solitário com o futuro de seus filhos e filhas, de nossa juventude, sem alternativas no mundo do trabalho e sem acesso à educação de qualidade. Neste sentido, torna-se importante avaliar como vêm se estabelecendo as práticas educativas do PROEJA no IFRJ, de forma que possamos dar uma face à sua pedagogia política.

### 3.2. A EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFRJ

O cenário de experiências apresentado no momento antecedente encontra ecos no IFRJ. Muitos limites que marcaram o processo inicial e contínuo de implementação do Programa nestas instituições também nele se apresentam. Mas faremos um esforço nesta pesquisa em tratar estes limites sem naturalizações ou proposições que se restrinjam a contorná-los. Nosso objetivo se concentra em desenvolver uma descrição analítica do processo de implementação do PROEJA de forma que os dados investigados respondam se a condição deste Programa no IFRJ reforça a marginalidade histórica com a qual convivem as políticas voltadas para os

jovens e adultos trabalhadores. Se assim o for, questionamos qual a contribuição do trabalho pedagógico do PROEJA, exclusivamente para os jovens no contexto de um mercado de trabalho denotadamente precário e excludente.

Partimos da ideia de que o este Programa contribui mais para a conformação dos jovens trabalhadores à realidade de exclusão, necessária para manter sob controle o potencial ameaçador que a juventude representa, do que para o ingresso dos mesmos no mercado de trabalho. Neste sentido, O PROEJA carrega a contradição de ser improdutivo, na medida em que não satisfaz os objetivos inclusivos com o qual está comprometido, e produtivo, por corresponder às necessidades do capital sob a ilusão da integração social burguesa.

É importante destacar que para a construção deste capítulo nos valem os dados coletados por 11 entrevistas orais com gestores e aplicação de questionários mistos, com preponderância de questões fechadas, com 198 discentes e 34 docentes do universo dos três *campi* (Duque de Caxias, Nilópolis e Rio de Janeiro).

A título de organização do capítulo, primeiramente apresentamos os sujeitos do PROEJA do IFRJ, de forma que compreendamos quem são e quais suas concepções acerca do Programa, para logo a seguir, destacamos alguns elementos que indiquem como se consubstancia a prática educativa do PROEJA, seus limites e possibilidades.

### **3.2.1. Os sujeitos do PROEJA**

Contra-pondo-se à perspectiva do homem limitado à individualidade e o espírito como sendo esta individualidade, Gramsci (2011, p. 413) propõe que o mesmo seja concebido como uma “[...] série de relações vivas (um processo), no qual, se a individualidade tem máxima importância, não é, todavia o único elemento a ser considerado.” Gramsci compreende o homem como ser vivente das múltiplas e complexas relações pedagógicas existentes em todas as práticas sociais. Sua concepção de mundo expressa as relações sociais do grupo em que está envolvido e “[...] que podem ser vivenciadas com maior ou menor grau de participação ativa e consciência crítica” (RUMMERT, 2007, p. 15-16).

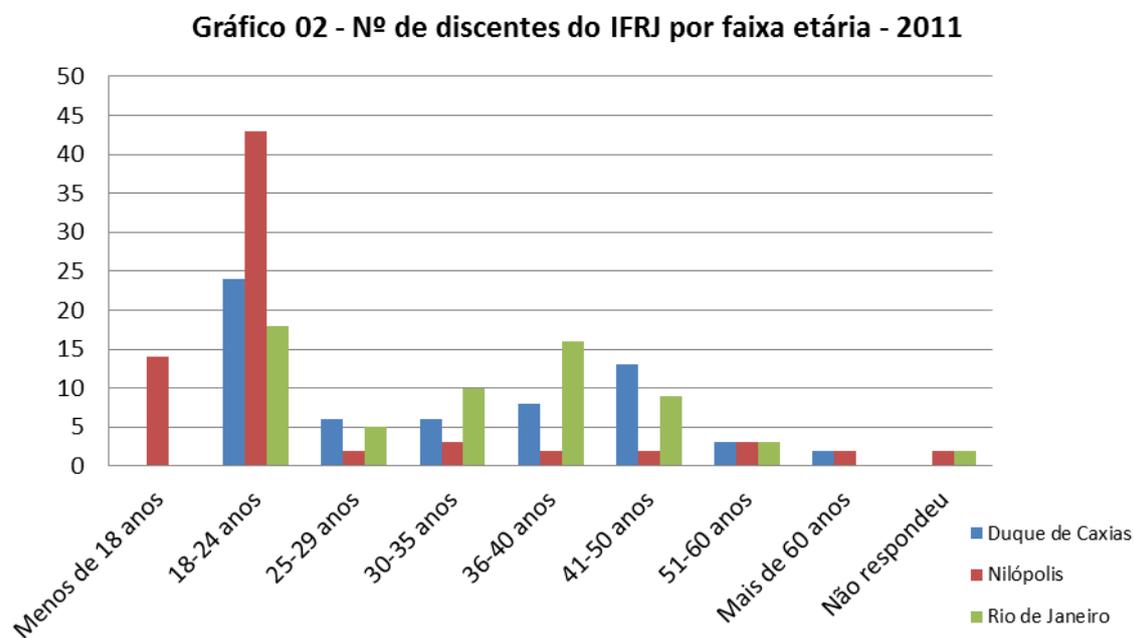
O que determina as dimensões do homem, na perspectiva gramsciana, é o grau de consciência crítica. É possível que seja homem-massa, sem consciência de si e assimilador da concepção de mundo da classe dominante, mais com potencial de resistência à absorção integral da perspectiva imposta pelos dominantes, ou o homem crítico, coletivo, que se transforma em sujeito, que se reconhece e tem capacidade de criticar a concepção de mundo da sociedade em que vive. Assim, é com base na perspectiva de que todos os homens são resultado de um processo histórico e que podem se constituir como sujeitos, com maior ou menor grau de consciência, que pensamos os sujeitos envolvidos no PROEJA.

### A) Os discentes

A partir da análise dos questionários aplicados ao conjunto de discentes do PROEJA no IFRJ expomos algumas características que ratificam que programas ofertados na modalidade de EJA são, indubitavelmente, voltados para uma classe específica, neste caso, para frações da classe trabalhadora.

Os dados informam que os sujeitos educandos do PROEJA, do curso de Manutenção e Suporte em Informática (MSI) dos três *campi* avaliados, se compõem por maioria de homens (55,1%), jovens e solteiros. No geral, são residentes no mesmo município ou municípios próximos à instituição que estudam, exceto no caso do *campus* Rio de Janeiro em que pesa grande diversidade de origem domiciliar por se tratar de área central que atende demandas dos educandos que trabalham nos arredores da cidade. A grande maioria é natural do estado do Rio de Janeiro, mas há que se considerar a existência de pequenos grupos provenientes das regiões norte e nordeste do país.

No quadro geral, como já mencionamos, são muito jovens os educandos que frequentam o PROEJA no IFRJ, principalmente se levarmos em conta a realidade específica do *campus* Nilópolis que oferta o curso no turno vespertino e que atende a quase 80% de seu público em idade de 17 a 24 anos, conforme indica o gráfico 02 a seguir.



Fonte: Elaboração própria

Se avaliarmos a condição etária entre os três *campi*, ainda assim prevalece a população juvenil: quase 43% dos educandos estão na faixa etária entre 18 e 24 anos e mais 7% na idade de 17 anos, revelando a concentração expressiva de muitos jovens no PROEJA, fenômeno que a modalidade vivencia nas últimas décadas e que pode, a nosso ver, se justificar pela incapacidade dos sistemas educacionais em reduzir os índices de repetência e evasão, produtoras da distorção série-idade; pelo deslocamento para EJA de parcelas da juventude não contabilizada para financiamento na vigência do FUNDEF; pela redução da idade na legislação educacional para o ingresso nos cursos de EJA – 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

A rigor, esta faixa etária seria potencial para a educação superior, essencialmente a partir dos 18 anos, mas dados apresentados por pesquisadores também do IPEA (CASTRO; AQUINO, 2009, p. 32), com base em informações recolhidas de 2006, apontam que a condição educacional do jovem brasileiro não é condizente com as expectativas de idade-série esperadas, na verdade tal condição revela grande distorção destas expectativas. Apenas um terço da faixa etária mencionada frequenta a escola e apenas 12,7% cursam o ensino superior. Do universo de cerca de 24 milhões de jovens nesta faixa que frequentes nos diferentes sistemas de ensino, 31,7% ainda estão cursando o Ensino Fundamental, seja de forma regular ou na EJA e apenas 13,8% estão matriculados em cursos no nível médio, seja no regular, EJA ou pré-vestibular. Dentre os que não frequentam a escola, em quaisquer sistemas de ensino, cerca de 70% não chegaram a concluir nem mesmo o Ensino Fundamental e apenas 28,9% tem o Ensino Médio completo (CASTRO; AQUINO, 2009, p. 32). Estas condições se agravam se considerarmos a oferta insuficiente de EJA e EP no atendimento das demandas deste público que convivem com a grande distorção série-idade.

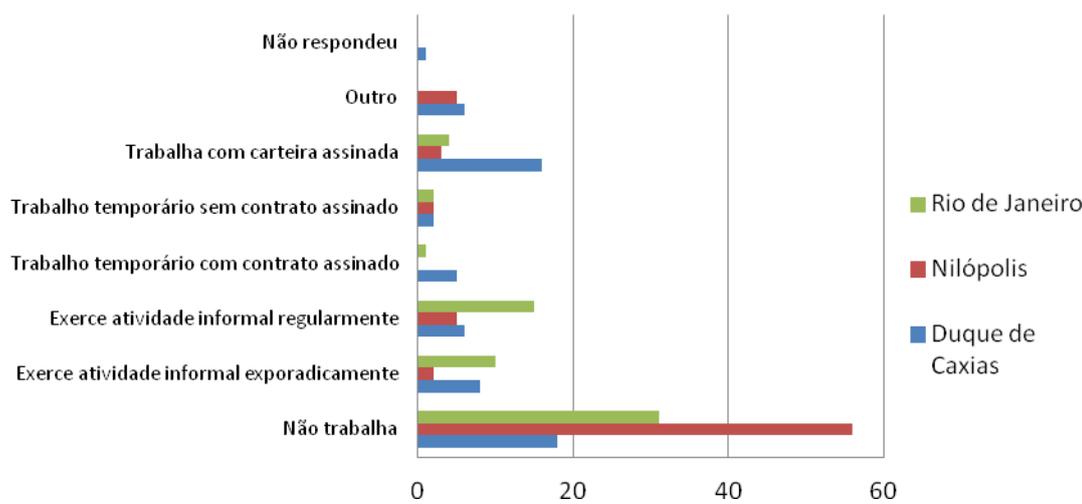
Por possuir um público muito jovem é compreensível que prevaleçam os solteiros (58,6%) por condição civil e que a maior parte não tenha filhos (58,1%). Entre casados ou em situação de união estável contamos com 35,9%. Este dado se cruzado com o percentual semelhante de educandos que possuem até dois filhos nos leva a concluir que é particularmente este grupo que integra família e nela são importantes para a manutenção da dinâmica financeira familiar, por serem principais mantenedores ou contribuintes essenciais. Há cerca de 30% destes educandos que mesmo que não sejam os principais responsáveis pela manutenção da família, contribuem para sua dinâmica financeira.

Dentre os que não contribuem para esta dinâmica identificamos 42% de educandos cuja dependência econômica aos demais membros da família é integral, principalmente por não participarem de forma ativa no mercado de trabalho. Se levarmos em conta a especificidade do *campus* Nilópolis, onde a população de jovens que se concentra entre 17 e 24 anos é da ordem de quase 80%, onde 65,8% não possuem filhos e 76,7% não trabalham, podemos ter uma amostra da condição juvenil brasileira pelos educandos do IFRJ representativa da realidade no contexto precário do mercado de trabalho.

As condições precárias dos educandos do PROEJA no mundo do trabalho são identificadas no gráfico seguinte (gráfico 03), onde é possível que pouco mais de

50% destes sujeitos está na condição do desemprego e que cerca de 30% vive de atividades precarizadas, visto que exercem atividades informais esporádicas (10,1%), atividades informais regulares (13,1%), trabalho temporário com contratos (3,0%) ou sem contrato algum (3,0%). Apenas 11,6% dos informantes possuem trabalho com as garantias que a carteira assinada possibilita ao trabalhador.

**Gráfico 03- Nº de discentes do IFRJ por situação trabalhista-2011**



Fonte: Elaboração própria.

Frente a este quadro seria importante questionar qual a importância da formação ofertada pelo IFRJ para os chefes de família e jovens matriculados no PROEJA, levando em conta a alardeada propaganda governamental neoliberal que institui no imaginário coletivo a compreensão de que “[...]a única saída das populações marginalizadas econômica e socialmente é a apropriação de um novo capital cultural, habilitando-as a disputarem, melhores condições vaga no mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2003, p. 24).

Salientamos novamente como a condição de exclusão do mundo do trabalho é mais brutal aos jovens. Insistimos na realidade do *campus* Nilópolis por estar marcado por uma maioria de educandos em condição juvenil, condição que nos ajuda na demonstração da situação de seus jovens no mercado de trabalho. Como já dissemos, cerca de 80% de educandos do PROEJA do *campus* Nilópolis estão na faixa etária entre 17-24 anos. Temos ainda 76,7% do total do grupo de educandos pesquisados em situação de não trabalho. Pouco mais da metade deste mesmo universo nunca tiveram qualquer experiência. Estes dados indicam as dificuldades enfrentadas por este segmento populacional em se inserir no mundo do trabalho e nos fazem refletir sobre o potencial do PROEJA na mudança desta realidade, levando

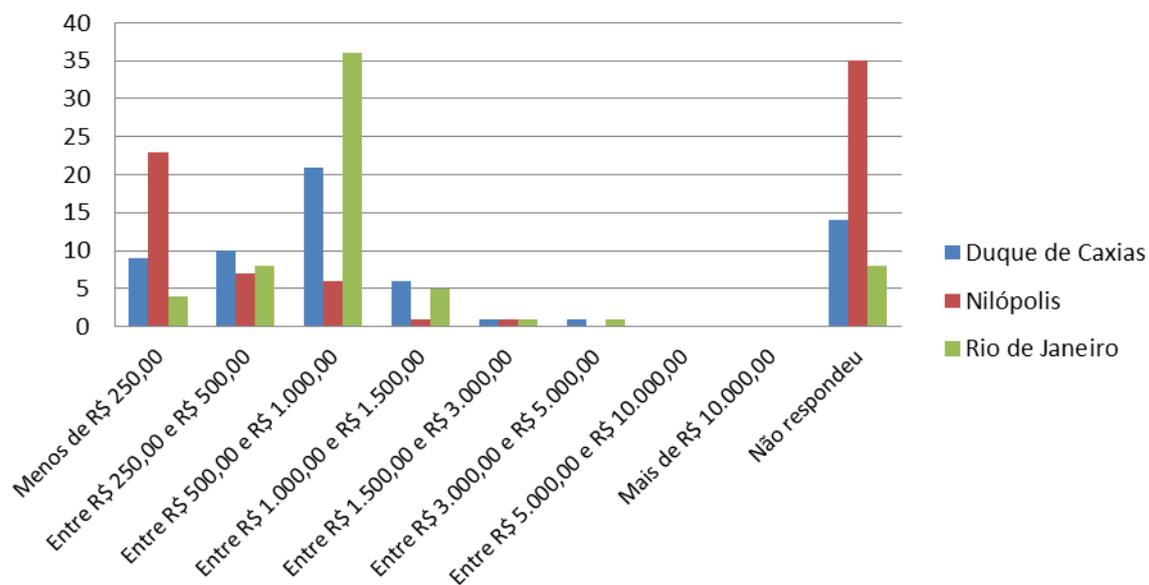
em conta a acentuação da precarização das condições de trabalho e o desemprego estrutural.

Ainda no âmbito relação dos educandos e mercado de trabalho, agora tomando a realidade dos três *campi* pesquisados, percebemos que a falta de experiência é significativa em todos eles, fica próximo de um terço na média geral. Observa-se que quase 32% nunca trabalharam e a maior parte dos que já tiveram alguma experiência contabiliza no máximo um ano em alguma atividade (61,6% do total de educandos pesquisados). Este dado, sem a elaboração de uma crítica mais contundente, pode qualificar o argumento da importância atribuída à educação técnico-profissional para garantia da inserção do trabalhador no mercado e no cumprimento das demandas e expectativas destes sujeitos excluídos.

É oportuno lembrar que a responsabilidade do Estado brasileiro sobre a exclusão destes sujeitos nos sistemas educacionais e no mercado de trabalho não é negada, mas este Estado é agente de um conjunto de estratégias, que caracterizam sua pedagogia política, que objetivam construir um imaginário coletivo convencido de que as responsabilidades, outrora do Estado, são agora responsabilidades da sociedade e dos indivíduos em si. As iniciativas de oferta de formação e qualificação profissional, mediante inúmeros programas voltados para os jovens e adultos trabalhadores, são exemplos destas estratégias que, dentre outros objetivos, tornam os sujeitos cada vez mais responsáveis por sua condição social ao disseminar uma pedagogia que imputa aos mesmos o poder de inserção ou exclusão no mundo do trabalho e na sociedade. Por esta lógica, as oportunidades estão abertas e cabe aos sujeitos aproveitá-las. Este tipo de perspectiva encontra força no argumento de que há trabalho, mas não há qualificados.

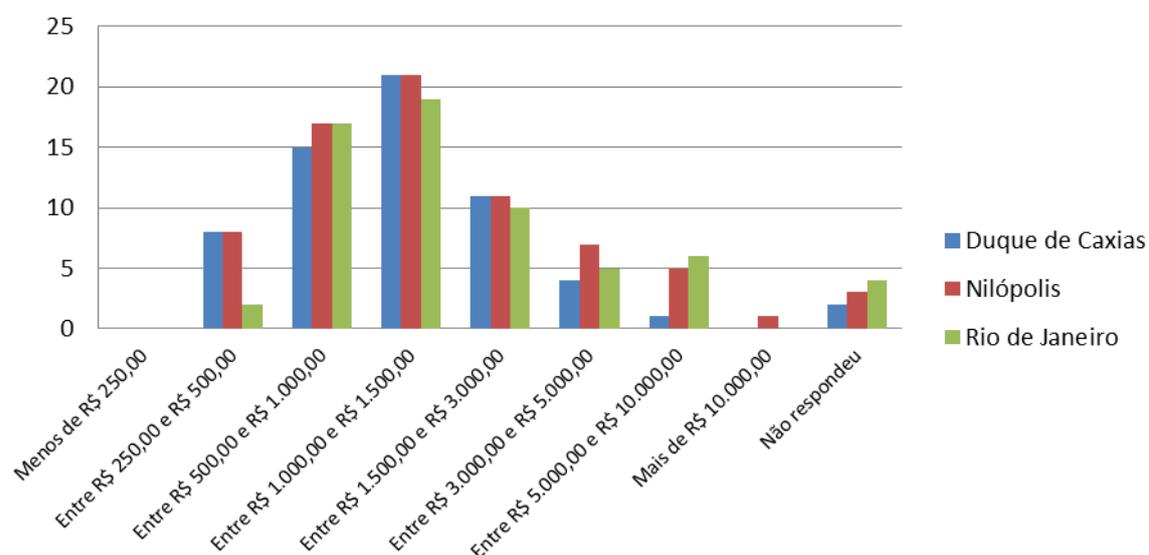
Na análise das condições de vida destes discentes (ilustradas nos gráficos 04 e 05), especialmente em relação à renda individual e familiar, vemos que quase metade destes homens e mulheres que buscam a formação no PROEJA, vivem com renda individual de até um salário mínimo e perto de 65% têm rendimentos familiares que chegam ao máximo de R\$ 1.500,00, embora não ignorados os rendimentos familiares de quase 10% dos pesquisados que vivem no máximo com um salário mínimo.

Gráfico 04 - Nº de discentes do IFRJ por renda mensal - 2011



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 05- Nº de discentes do IFRJ por renda familiar 2011



Fonte: Elaboração própria.

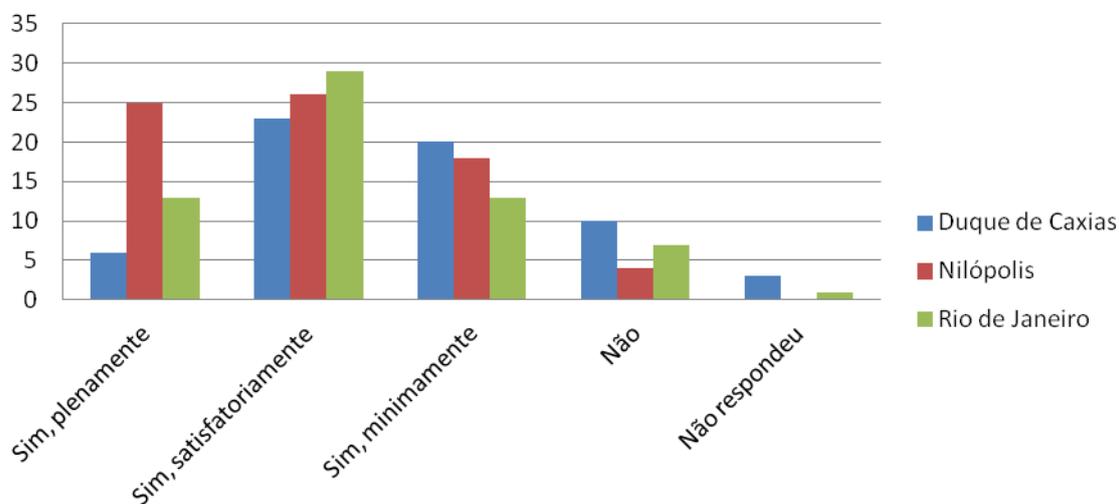
Quando interrogados sobre a propriedade de computadores, ferramenta importante para o aprimoramento dos mesmos, principalmente por estarem em curso na área de informática, é preocupante notarmos que 19,2% não possuem computadores em seus lares e, embora 80% dos discentes afirmem possuir computador, somente 54% do total de discentes tem conexão com a Internet de banda larga, 12,6% têm conexão discada e outros 14,1% possuem o equipamento, mas sem qualquer tipo de conexão. A carência evidente de disponibilidade de equipamentos e laboratórios na instituição pesquisada ameaça a ampliação do conhecimento de todos, mas sobretudo, daqueles que não tem meios de aprimorar seus conhecimentos fora do ambiente escolar.

No que diz respeito à formação educacional, grande parte dos educandos do PROEJA cursaram seu Ensino Fundamental de forma regular em oito ou nove anos (72,2%) e perto de 20% tiveram toda sua trajetória escolar em cursos na modalidade de EJA. Em sua maior parte, este público vem da escola pública. Pouco mais da metade (54%) destes são provenientes da escola pública integralmente e outros 20% passaram maior parte do tempo de sua formação nela. Esta realidade torna evidente que a escola pública brasileira reproduz as tensões sociais e condições de exclusão ao não garantir a integralização dos estudos e a permanência deste educandos na idade considerada regular.

Outro dado importante, e curioso, que caracteriza os sujeitos do PROEJA no IFRJ diz respeito ao fato de que quase um terço (29,3%) destes educandos já possui o Ensino Médio e 5% possui a experiência de ter cursado o Ensino Superior ou cursa, concomitantemente, ao curso do PROEJA. Esta realidade demonstra que a educação profissional ofertada no ensino integrado do PROEJA motiva estes educandos ao retorno no ensino médio. Para alguns é também uma oportunidade de consolidar seus conhecimentos adquiridos anteriormente. Na perspectiva dos gestores, acredita-se que esta realidade se explicada pelo desconhecimento do que venha a ser o próprio Programa. Ademais, estes gestores apostam que a busca dos educandos se dá por conta da disponibilização da assistência estudantil mensal de R\$ 100,00. Embora todas estas explicações procedam, é importante que consideremos o fato de que para muitos destes educandos a educação profissional pode acrescentar possibilidades para sua adequação ao mercado de trabalho e o fato de estarem em uma instituição de ensino federal fortalece esta perspectiva.

Também podemos analisar a trajetória social dos educandos do PROEJA pelo histórico de formação escolar de seus pais. No que diz respeito à escolaridade paterna, revela-se que 4% nunca frequentou a escola, um terço possui o ensino fundamental incompleto e 10,6% completo, Apenas 23,7% são concluintes do nível médio. No caso materno, os índices de baixa escolaridade são mais alarmantes, pois os índices de zero frequência à escola sobem para 14%, apenas 28,7% possuem o ensino fundamental incompleto, 10,3% o ensino fundamental completo e cerca de 20% somente são concluintes do ensino médio.

**Gráfico 06 - Nº de discentes do  
IFRJ por atendimento das expectativas com o curso ofertado -  
2011**



Fonte: Elaboração própria.

Os educandos do PROEJA demonstram estar satisfeitos com o curso ofertado, a despeito da comunidade escolar não ter sido consultada. Nos três *campi*, a maior parte dos educandos afirma que o curso de Manutenção e Suporte em Informática é o que realmente gostaria de fazer, mas sinalizam interesse em outras áreas de formação, como a de Segurança no Trabalho e Petróleo e Gás, cursos ofertados na instituição apenas de forma concomitante ou subsequente. O atendimento das expectativas dos discentes com o curso é ilustrado no gráfico 06.

Quando interrogados sobre os motivos que os levaram a buscar o PROEJA, boa parte afirmou ter sido pela formação profissional, pela ampliação da escolaridade e porque seria uma boa oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos, principalmente por se tratar de uma instituição de ensino público federal. Mas também é significativo para estes educandos que o PROEJA é uma possibilidade para elevação de sua renda por meio do ingresso no mercado de trabalho. Estas perspectivas ficam evidentes nas transcrições das respostas dos questionários:

Porque seria uma boa oportunidade de cursar o ensino médio e poder também fazer o curso técnico de manutenção, o qual sempre me interessou em realizar. E também o fato de se tratar de uma instituição federal (ALUNO DO PROEJA).

O motivo foi simples, obter mais aptidão e conhecimentos na área de informática, á aprender as formas de manusear o aprendizado desta tecnologia bastante ampla (ALUNO DO PROEJA).

Porque eu tenho certeza que com o meu esforço junto com o curso do Proeja eu conseguirei ter uma vida financeira estável (ALUNO DO PROEJA).

Porque seria uma boa oportunidade de cursar o ensino médio e poder também fazer o curso técnico de manutenção, o qual sempre me interessou em realizar. E também o fato de se tratar de uma instituição federal (ALUNO DO PROEJA).

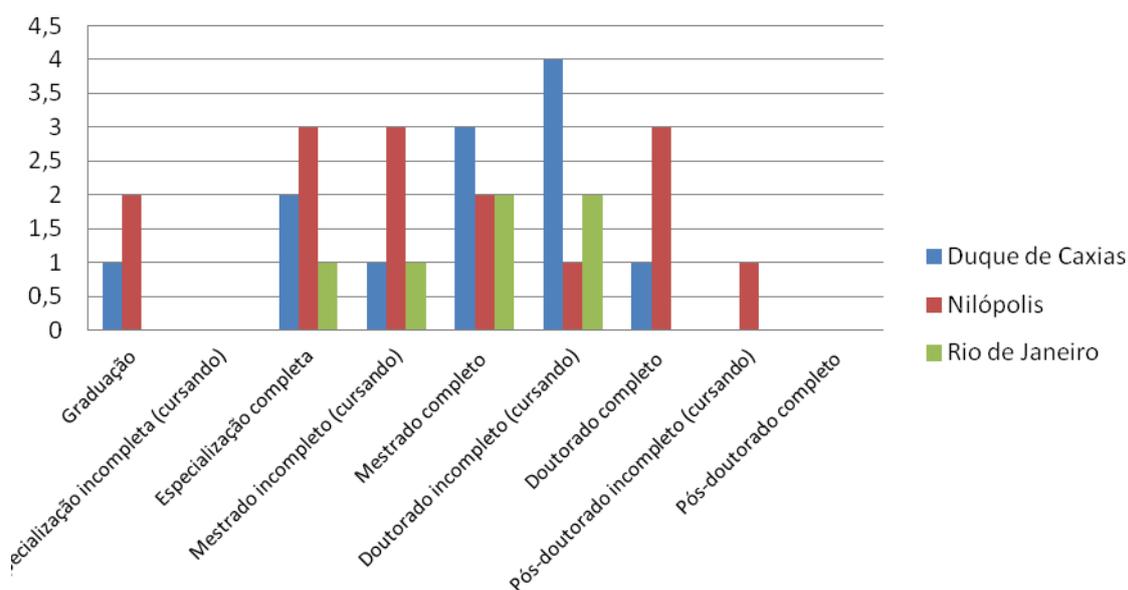
Os sujeitos do PROEJA pertencem à classe trabalhadora, a quem o acesso ao saber e a ampliação da escolaridade foi negado na fase da vida considerada adequada. De qualquer modo, apesar dos limites presente no Programa em questão, “[...] derivados do projeto societário de caráter subordinado e dependente em que se inscreve e conforma” (RUMMERT, 2007, p. 77), torna-se uma alternativa de avanço no que diz respeito à EJA no Brasil e um espaço possível da construção do sujeito em si.

## B) Os docentes

O conhecimento sobre os sujeitos docentes torna-se importante na medida em que suas características evidenciam como se estabelece as relações destes sujeitos com o Programa pesquisado. Todos são professores que atuam em diferentes cursos e modalidades e a forma como estes sujeitos pensam o PROEJA pode expressar o tratamento a ele destinado institucionalmente.

A partir da análise de 34 questionários respondidos no universo de 61 docentes que atuam no PROEJA nos três *campi*, verificamos que sua maioria é composta por homens (57,1%), casados (52,9%), aproximadamente 40% se encontra na faixa etária entre 30 e 40 anos e quase metade na faixa etária de 41 e 60 anos.

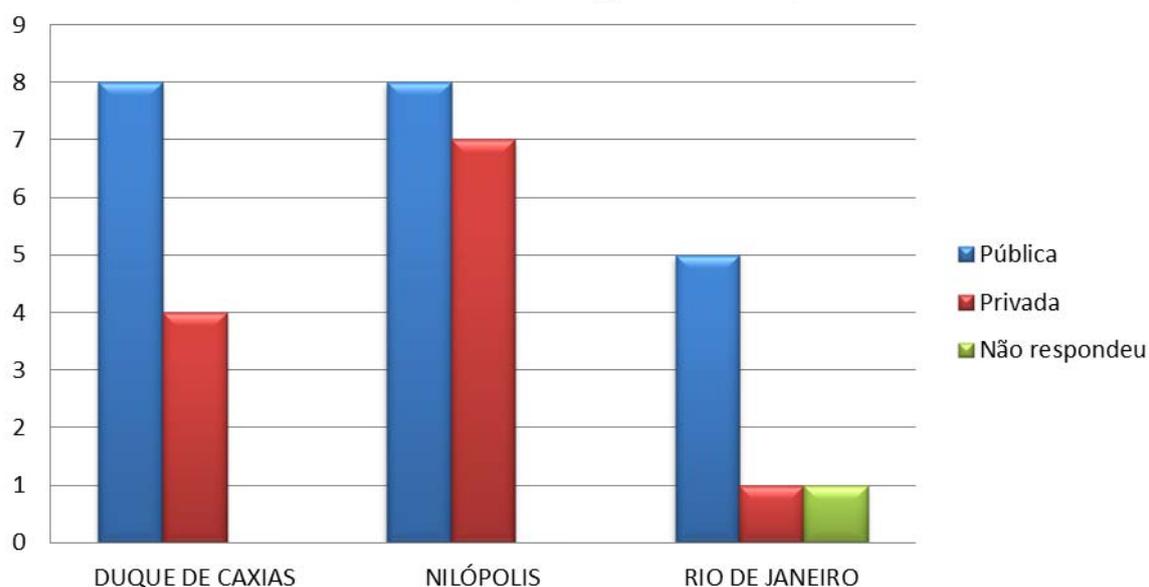
Gráfico 07- Nº de docentes por formação acadêmica -2011



Fonte: Elaboração própria.

Conforme os gráficos e tabelas apresentados, observamos que em relação à formação acadêmica, origem de formação e experiência no IFRJ, temos cerca de 60% do corpo docente com mestrado completo e pouco mais de 30% com doutorado incompleto ou em vias de completar. Esta condição nos permite afirmar, aparentemente, que há alto nível de qualificação desses profissionais. Aproximadamente 60% é originário da universidade pública e cerca de 70% do total de docentes teve ingresso recente no IFRJ, possuindo no máximo cinco anos de experiência e são os mais jovens em idade que possuem mais elevada formação acadêmica.

**Gráfico 08 - Nº de docentes por origem de formação acadêmica**



Fonte: Elaboração própria.

Contudo, é importante questionarmos a implicância que a qualificação destes docentes teria sobre a melhoria de qualidade de ensino na instituição, principalmente no ensino destinado aos sujeitos do PROEJA, visto que pouco mais de 55% dos docentes afirmam que o curso em que trabalham não atende, ou atende parcialmente, às expectativas de seus educandos e apenas um terços destes mesmos docentes declaram que suas próprias expectativas são atendidas. Contraditoriamente, temos quase 70% de docentes que afirmam aprovar plenamente a implantação do Programa no IFRJ.

No que diz respeito ao tempo de experiência de docência dentro do IFRJ, constatamos que cerca de 30% dos docentes têm experiência entre 11 e 20 anos, enquanto que quase 70% têm, no máximo, cinco anos. É claro que este dado expressa o processo de expansão recente que a Rede Federal vem sofrendo, o que obriga a

ampliação de seu quadro de servidores docentes, sejam por efetivos ou substitutos. Mas quando avaliamos o tempo de experiência destes docentes fora do IFRJ, percebemos que não somam muitos anos. Pouco mais de um terço têm cinco anos como docente fora do Instituto e, se acrescentarmos os docentes que chegam aos 10 anos de experiência (17,6%) este índice sobe para quase metade dos pesquisados.

**Tabela 03 - Nº de Docentes por tempo de experiência no IFRJ - 2011.**

TEMPO DE EXPERIÊNCIA	CAMPI						TOTAL	
	DC		NIL		RIJ		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Menos de 01 ano	5	41,7	2	0,0	0	0,0	7	20,6
01 a 02 anos	1	8,3	4	26,7	2	28,6	7	20,6
03 a 05 anos	5	41,7	3	20,0	1	14,3	9	26,5
06 a 10 anos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
11 a 15 anos	1	8,3	1	6,7	2	28,6	4	11,8
16 a 20 anos	0	0,0	5	33,3	1	14,3	6	17,6
Mais de 20 anos	0	0,0	0	0,0	1	14,3	1	2,9
Total de questionários respondidos	12	100,0	15	100,0	7	100,0	34	100,0
Total de professores que atuam no PROEJA	18		22		21		61	

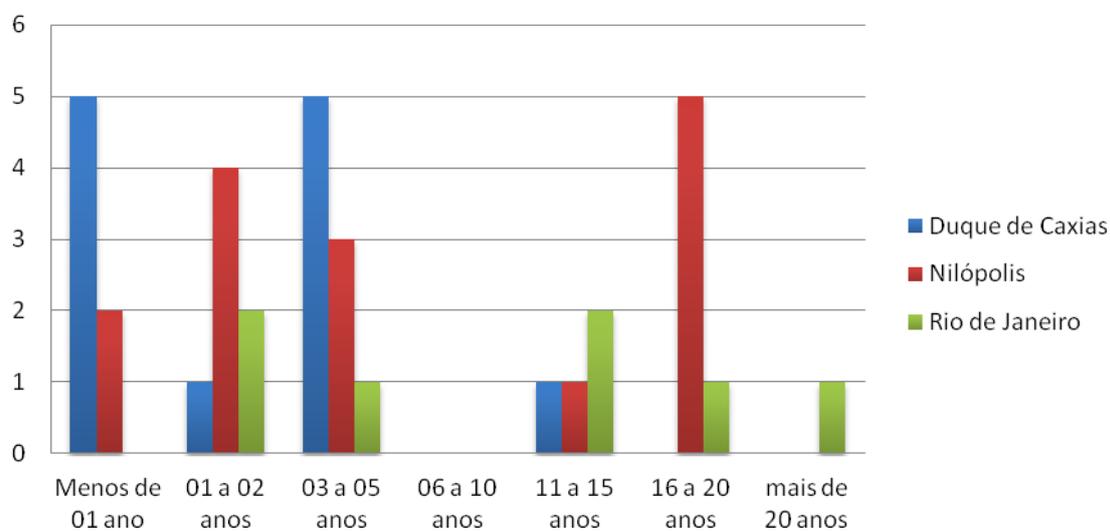
Fonte: Elaboração própria.

**Tabela 04 – Nº de docentes por tempo de experiência anterior ao ingresso no IFRJ - 2011**

EXPERIÊNCIA DOCENTE ANTERIOR AO INGRESSO NO IFRJ	CAMPI						TOTAL	
	DC		NIL		RJ			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Menos de 01 ano	0	0,0	0	0,0	1	14,3	1	2,9
01 a 02 anos	4	33,3	1	6,7	0	0,0	5	14,7
03 a 05 anos	3	25,0	1	6,7	1	14,3	5	14,7
06 a 10 anos	1	8,3	3	20,0	2	28,6	6	17,6
11 a 15 anos	2	16,7	5	33,3	0	0,0	7	20,6
16 a 20 anos	2	16,7	5	33,3	1	14,3	8	23,5
Mais de 20 anos	0	0,0	0	0,0	1	14,3	1	2,9
Não tenho experiência anterior	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Não respondeu	0	0,0	0	0,0	1	14,3	1	2,9
Total de questionários respondidos	12	100,0	15	100,0	7	100,0	34	100,0
Total de professores que atuam no PROEJA	18		22		21		61	

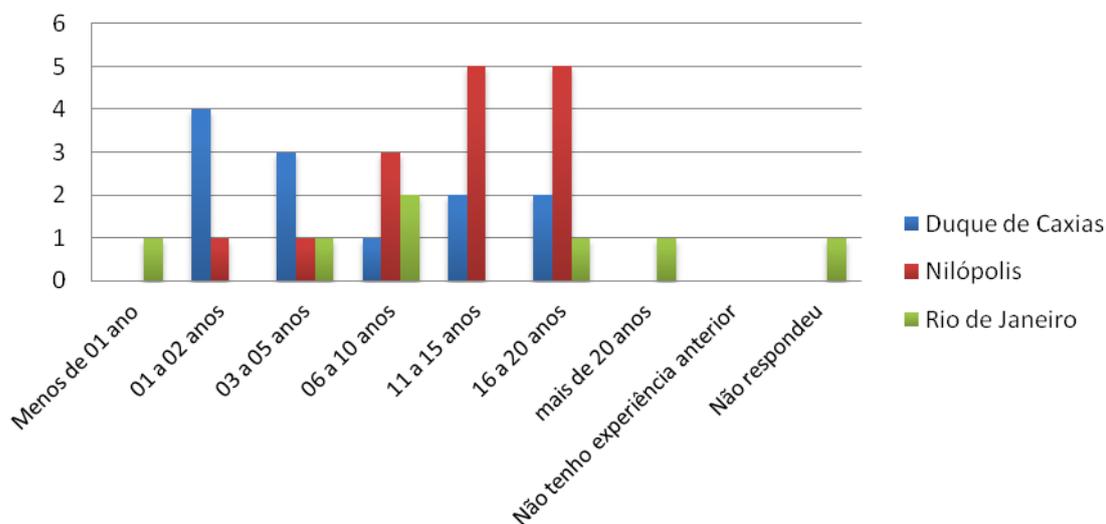
Fonte: Elaboração própria.

**Gráfico 09 - Nº de docentes por tempo de experiência no IFRJ - 2011**



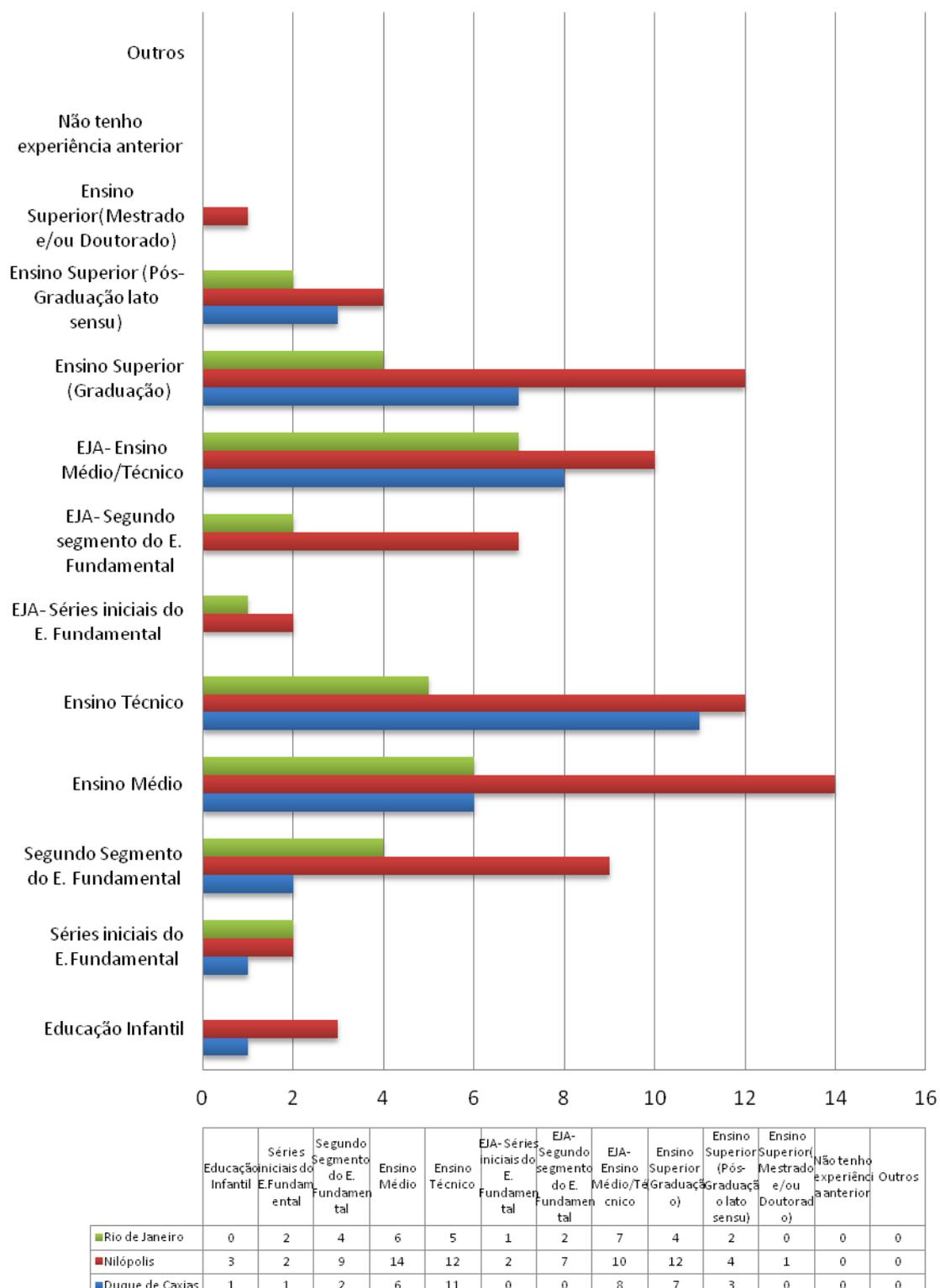
Fonte: Elaboração própria.

**Gráfico 10 - Nº de docentes por tempo de experiência anterior ao IFRJ - 2011**



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 11- Nº de docentes por atuação em modalidades de ensino - 2011



Fonte: Elaboração própria.

A experiência diversificada da prática docente quando avaliada junto aos níveis de ensino e modalidades em que estes docentes já atuaram, revela outra condição que é importante na análise sobre o PROEJA. Demonstra que a experiência na modalidade de EJA, seja no nível de ensino fundamental de primeiro e segundo segmentos ou no de nível médio/técnico, representa 25% das possibilidades de atuação assinaladas, sendo que somente 16,9% revelou ter experiência específica na EJA de nível médio/técnico. Este é percentual que, a nosso ver, expressa pouca experiência com a realidade da modalidade que caracteriza do PROEJA. Boa parte das experiências se concentra nos ensinos regulares Médio e Técnico (36,5%) e na Educação de nível superior (22,3%), conforme o gráfico 10 demonstra.

No tocante ao vínculo destes profissionais com a instituição, observamos que boa parte (61,8%) é composta por docentes efetivos. Contudo, sabemos que a condição de 32,4% dos profissionais que são substitutos impacta as ações pedagógicas desenvolvidas, na medida em que tais ações perdem continuidade e a integração do corpo docente fica comprometida pela rotatividade provocada pelos contrários precários a que os docentes temporários são submetidos e pela sobrecarga de trabalho imposta.

Boa parte dos docentes (67,6%) afirma conhecer o Programa, constatação que em princípio nos causa otimismo. Mas merecem lembrança os números que expressam que 17,6% “não sabem nada” e que 14,7% “sabem mais o menos” o que seria o PROEJA. Isso significa dizer que um terço dos profissionais atuantes neste Programa tem pouco ou nenhum conhecimento sobre ele. Mesmo que consideremos que haja cerca de 20% destes profissionais com menos de um ano no IFRJ, o que poderia explicar inicialmente tal desconhecimento, o domínio mínimo sobre os princípios legais e curriculares do PROEJA é importante para a condução do trabalho pedagógico. A ciência sobre o PROEJA pode também, ao menos no campo prático, permitir que se desenvolvam reflexões e críticas ao modelo e forma de implantação do mesmo. A nosso ver, o desconhecimento sobre o PROEJA contribui para consubstanciar um tratamento secundarizado e distinto ao mesmo.

A situação é potencializada quando avaliamos o conhecimento dos docentes sobre as questões basilares do Programa e que deveriam ser de amplo conhecimento docente. Metade dos docentes quando interrogados sobre os principais fundamentos que norteiam o currículo do curso responderam não conhecer os seus fundamentos. Apenas 14,7% responderam que conheciam e outros 17,6% afirmaram conhecer parcialmente. Quando interrogados em relação à propriedade sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), apenas 8,8% afirmaram conhecer plenamente e 20,6% conhecer suficientemente. Há uma grande maioria (64,7%), contudo, cuja propriedade de conhecimento se estende de precária ao desconhecimento integral do PPC, instrumento que embasa a prática pedagógica do docente e da instituição sobre o curso.

De forma geral, os docentes do IFRJ estão comprometidos com o Programa e acreditam na sua potencialidade. Embora reconheçam vários de seus limites e questões institucionais que obstaculizam o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, estes docentes aprovam sua existência, acreditam na efetividade da integração e demonstram empatia com o PROEJA.

### ***C) Os gestores***

Nesta pesquisa entrevistamos onze gestores, dentre eles há coordenadores de curso, técnicos da equipe pedagógica, diretores de ensino, diretores gerais, pró-reitores e reitor. Todos são funcionários efetivos com experiência variável de 03 a 25 anos na instituição.

Todos os entrevistados apontam a importância da presença do PROEJA no IFRJ destacando que este Programa gerou a necessidade de mudanças na organização institucional, comemoram sua perspectiva inclusiva e reconhecem problemas em torno da implantação, principalmente do caráter infraestrutural de seus cursos.

Muitos destes gestores criticam fortemente a forma impositiva que caracterizou a entrada do PROEJA na instituição, a falta de tempo para amadurecer esta realidade, o choque de interesses com a ideologia institucional, e se colocaram como meros executores das ações demandadas pelo governo federal. Sobre isto, dois trechos transcritos das entrevistas revelam este sentimento.

[...] esse programa veio por determinação do governo federal, do governo Lula, presidente que terminou o mandato agora recentemente, por decreto e a instituição recebeu uma imposição e nós tivemos que cumprir (GESTOR 2).

[...] tivemos certa dificuldade no processo porque a identificação da Instituição com essa demanda tem um fator ideológico muito forte e a questão ideológica é uma coisa que você luta para conquistar, é uma luta pela hegemonia, pelo Projeto Político Pedagógico e nós encontramos muita resistência de várias naturalidades. Na verdade a gente encontra até hoje, sobretudo agora que os Institutos se constituem uma nova concepção que não é da velha Universidade e muito menos da velha escola técnica, é uma concepção que tenta aliar o social com elevação da escolaridade, com trabalho, tendo o trabalho como um agente de formação (GESTOR 3).

Apesar do caráter autoritário, os gestores são unânimes em afirmar que o Programa acrescenta muito ao IFRJ, pois de maneira forçada a instituição teve de repensar sua organização, suas estratégias pedagógicas e formas de atendimento de um público que não tinha espaço nesta realidade. A percepção de que o PROEJA quebrou paradigmas na dinâmica de oferta da educação profissional aparece como um indício do efeito gerado por este Programa no IFRJ. Nos trechos seguintes, os gestores comentam a contribuição do PROEJA à instituição.

[...] Contribui no sentido que foi implementado para um público diferente e de qualquer forma está na instituição e se faz presente e modifica os hábitos, mesmo que de forma tímida e com muito custo, modifica [...]. Contribui com o crescimento da instituição pra própria instituição perceber que esse é um espaço da sociedade que tem que abrigar todos os seguimentos da sociedade, as classes e incluindo essa classe subalterna, de trabalhadores contribui com a instituição, sim. (GESTOR 2)

O PROEJA contribuiu porque trouxe para a Instituição uma camada da população que antes a gente atendia nessa proporção e que hoje estamos atendendo [...]. O PROEJA provocou uma discussão dentro da escola isso foi muito bom, muito bom, tocou um sinal vermelho dentro da escola nos alertando que precisamos discutir mais o papel social da escola[...].(GESTOR 3)

Contudo, nem todos os entrevistados corroboram com a perspectiva de que PROEJA acrescenta novas possibilidades e reavaliação do IFRJ.

Algumas pessoas nem sabem que tem PROEJA na instituição. Então pra mim não contribui pra nada. Pra instituição... para as pessoas que fazem o PROEJA contribui muito, mas pra instituição acho que não contribui em nada. (GESTOR 1).

Eu acho que poderia contribuir mais. Eu não sei responder muito bem porque só saberíamos responder se estivéssemos vendo resultados da inserção dos nossos educandos no mercado de trabalho. Nisso aí a gente está bem abaixo. Até porque o nosso curso não tem ainda um nome. [...] (GESTOR 7).

Talvez seja neste sentido que podemos compreender a “vida paralela” que o Programa possui no IFRJ, conforme um dos entrevistados afirmou. O calendário de atividades, seu modelo pedagógico, seu fóruns de debates (as reuniões pedagógicas), entre outros, criam uma existência desintegrada da dinâmica escolar como um todo. Para alguns gestores, tudo no PROEJA é diferente, como se fosse autônomo e não fizesse parte do conjunto. Neste momento questionamos se este caráter paralelo atribuído não seria resultado do espaço em que o Programa foi colocado pela instituição e não um modelo que o caracteriza.

Não teria sido sua implementação a responsável por este caráter, visto que vários foram/são os problemas enfrentados: de uma infraestrutura precária à aceitação e atendimento de um público com demandas sociais distintas? Buscamos respostas a esta questão a seguir.

### **3.2.2. Os Movimentos instituintes do PROEJA no IFRJ: seus limites e possibilidades**

Boa parte das produções científicas sobre o PROEJA apresentam-no como um exemplo do processo de universalização à educação. Pautadas pela perspectiva de que a democracia se efetiva pelo acesso universal à escola, instrumento potencial de combate às desigualdades sociais, o Programa é concebido como uma resposta parcial à trajetória excludente da educação brasileira. Esta não é nossa perspectiva, mas não ignoramos que o PROEJA pode representar, para milhares de trabalhadores e seus filhos, uma oportunidade de acesso ao conhecimento e formação para o trabalho, direito que lhes foi negado ao longo de seu percurso escolar.

Em torno do PROEJA existem muitos desafios: a criação de condições de acesso e permanência que permitam ao público atendido a continuidade de seus estudos, sem que haja interrupções em sua vida escolar; o desenvolvimento de

ambientes e metodologias de aprendizagem, bem como a organização curricular, que possibilitem desafiar a dualidade estrutural do ensino; o reconhecimento das especificidades dos educandos e a necessidade de uma formação específica dos profissionais envolvidos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com este público, de professores, equipe pedagógica a gestores. São desafios sem enfrentamento, tornam-se limites para efetividade do Programa e potencializam problemas e tensões em torno dele. Dentre as tensões geradas temos a de nossa pesquisa. Compreendemos que, sob a ilusão da democratização do acesso à educação, por meio de vários programas de inclusão voltados para os jovens e adultos trabalhadores, compõe a pedagogia política do Estado neoliberal brasileiro que objetiva promover a conformação social dos segmentos sociais atendidos por estes programas, especialmente o segmento juvenil, de forma a garantir o apaziguamento social e, logo, a unidade do bloco histórico.

De posse desta compreensão, nos empenhamos em desenvolver uma descrição analítica do processo de implementação do PROEJA no IFRJ, preocupados em identificar movimentos instituintes deste processo e as tensões geradas. É importante que deixemos claro que estes movimentos se caracterizam pelo conjunto de práticas educativas correspondentes a práticas sociais representativas de uma determinada forma de concepção do mundo. As práticas sociais refletem a ordem social vigente e estão submetidas aos interesses desta ordem.

A implementação do PROEJA no IFRJ carrega em seu interior contradições: ao mesmo tempo em que promete incluir os sujeitos na sociedade, por meio da formação/qualificação profissional e ampliação e aceleração da escolaridade, o faz de forma excludente. A nosso ver, seus cursos não correspondem aos “[...] necessários padrões de qualidade que permitem a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (KUENZER, 2005, p. 92) salientando, por este motivo, a condição marginal de seus sujeitos.

As práticas educativas do PROEJA, inscritas no modo de produção capitalista, acentuam a dualidade do ensino oficialmente combatida por seus documentos, e consolida a tradicional separação entre trabalhadores e dirigentes, entre trabalho intelectual e trabalho instrumental, na medida em que não representa uma oferta pelo Estado de igualdade de oportunidades de formação educacional aos sujeitos atendidos. Isto se pode verificar quando analisamos os elementos que caracterizaram o processo de instalação dos cursos do PROEJA no IFRJ, tais como: a) a forma como se deu o processo inicial de implementação do Programa na instituição, aligeirado, não consultivo e desrespeitando as demandas locais; b) a falta de formação dos docentes para o trabalho no PROEJA e as condições estabelecidas na relação pedagógica entre os sujeitos envolvidos ; c) também, pelo tratamento destinado aos sujeitos educandos, que concebemos como desigual, consolidando práticas compensatórias permanentes. Sobre estes três elementos que nos detemos agora.

### 3.2.3. A implementação

Muitos pesquisadores tem se dedicado ao tema da implementação do PROEJA, especificamente na Rede Federal, preocupados com suas potencialidades e limites. Não nos distinguimos neste aspecto em relação a estes pesquisadores e, ademais, corroboramos com os mesmos quando afirmam ter o PROEJA não apenas inaugurado a experiência em nível nacional de oferta da EJA integrada na Educação Básica como também por provocar um novo campo epistemológico educacional.

Em relação ao processo de implementação do PROEJA na Rede Federal como um todo, parece haver consenso de que o atendimento a um público distinto ao que se costumava atender exigiu das instituições que repensassem seu trabalho pedagógico desenvolvido e que enfrentassem problemas constitutivos do Programa, como, por exemplo, o currículo integrado. Este problema, vale lembrar, não se resume apenas à organização epistemológica do trabalho pedagógico, mas aos objetivos, modelo de sociedade a se construir e de concepção de que sujeito se pretendido.

Santos (2009), mesmo sem apresentar uma crítica contundente ao Programa e compartilhando da perspectiva de que o PROEJA é uma das respostas à exclusão da escola brasileira, é oportuna ao afirmar que sua instalação na Rede Federal desacomodou as instituições, obrigando-as a lidar com “trabalhadores concretos”, sem idealizações. Por isso afirma:

O aluno idealizado, que está na idade certa, possui família que lhe cuida, estuda para se preparar para o trabalho, é substituído por uma figura de desordem que questiona os horários, a disposição dos serviços, o currículo da escola, desvela a desordem que estava sublimada em uma ordem escolar, que talvez existisse concretamente apenas no campo da idealização (SANTOS, 2009, p. 127).

Como sabemos, o PROEJA foi implementado nas instituições de ensino federal de forma compulsória, o que claramente resultou em atitudes de resistência e desconfortos. No caso do IFRJ, sob a denominação de CEFET Química, os primeiros movimentos da implementação datam do segundo semestre do ano de 2006, inicialmente nos *campi* de Nilópolis e do Rio de Janeiro, e, em seguida, no *campus* Duque de Caxias, em 2007. Para alguns gestores, mesmo com as manifestações de desconforto frente à presença do PROEJA, o IFRJ atendeu prontamente as orientações advindas do governo federal, colocando-se no que acreditam ser a vanguarda do atendimento das políticas públicas, especialmente na gestão do presidente Lula da Silva. Esta perspectiva fica evidente na fala de um dos gestores que esteve à frente do IFRJ no processo inicial de implementação:

O IFRJ, ele por tradição esteve na vanguarda no que diz respeito ao atendimento das políticas públicas, inclusive do governo Federal, sobretudo depois que a gente não foi muito priorizado pelo governo do FHC. Imediatamente nós abraçamos isso como uma perspectiva de conseguir realmente, nós achamos que é a missão dessa instituição [...] (GESTOR 3).

Embora a instituição analisada tenha vivenciado pontualmente algumas experiências antecedentes com projetos voltados para jovens e adultos, sobre as quais se têm pouco registro, a compulsoriedade que acompanhou a chegada do PROEJA logrou desafetos, estes reforçados pelos significados que a EJA traz ao longo de sua trajetória histórica, principalmente as concepções supletiva e compensatória. Além disso, a estes desafetos se somam o já destacado fato de que o Programa introduz sujeitos não atendidos até então em instituições como o IFRJ.

Este fato é lembrado por alguns gestores entrevistados quando apontam que a recepção do Programa foi desde o início atravessada por questões políticas. O PROEJA, na perspectiva dos mesmos, tornou-se uma presença incômoda ao representar uma oportunidade de acesso aos jovens e adultos pobres até então não absorvidos pela instituição, e potencialmente, ameaçadores da excelência acadêmica prezada. Contudo, os gestores também afirmam que a presença do PROEJA é positiva ao estimular o IFRJ a repensar suas práticas, criarem alternativas e estratégias no cumprimento do papel inclusivo com o qual o Programa está comprometido, ainda que apenas oficialmente. Vale dizer que, entre os gestores, é a esta concepção inclusiva que caracteriza o PROEJA e a formação e a qualificação profissional ofertadas pela são encaradas como diferenciais, pois poderia, no ponto de vista dos mesmos, permitir melhor formação dos educandos para o mundo do trabalho, ampliação da escolaridade e melhoria das condições de vida dos sujeitos atendidos.

Para nós, a presença do PROEJA no IFRJ representa uma chance de acesso ao conhecimento por parte dos jovens e adultos subalternizados, embora de forma restrita e nos limites do capital. Mas esta expansão e aquisição do conhecimento não podem ser analisadas de forma ingênua, pois ela representa necessidades imperiosas do capital de convencimento e controle social de grupos alijados da sociedade que são ameaçadores de sua estabilidade. Neste sentido que nos valem de Rummert (2009) para afirmar que as políticas públicas voltadas para jovens e adultos brasileiros, assim como outras políticas educativas, se inserem na lógica da modernização conservadora, onde a aparente ampliação de oportunidades representa estratégias de manutenção da subalternidade da classe trabalhadora.

[...] a regulação da oferta de educação á classe trabalhadora por parte do Estado, materializada em diferentes políticas governamentais que, sob a aparência da democratização de oportunidades, constituem, também, clara expressão do processo de modernização conservadora. AL processo, que requer para sua continuidade o consentimento ativo dos governados, assume distintas configurações que se coadunam, de forma articuladas com os quadros hegemônicos nacional e internacional, que se complementam (RUMMERT, 2009, p. 211).

Ainda, os gestores destacam que a implementação do PROEJA no IFRJ foi compartilhada entre os *campi*. O início desse processo ocorreu no *campus* Nilópolis e Rio de Janeiro, em 2006. Naquele momento ainda eram unidades do CEFET Química. Vários gestores já haviam passado por um curso de preparação promovido pelo MEC, em Brasília, para tomarem ciência das bases do Programa e, em seguida, tornaram divulgadores em suas unidades. As instituições federais que já tinham experiência com a EJA apresentaram suas propostas pedagógicas nos vários encontros ocorridos entre os gestores e, no caso do IFRJ, a proposta que orientou o modelo pedagógico de

seus cursos foi inspirado no modelo do CEFET-ES. Seguir este modelo, mesmo que com as devidas adaptações às especificidades institucionais, gerou críticas uma vez que se apresentaram algumas restrições e falta de autonomia. Uma destas críticas foi feita por um dos coordenadores de curso:

[...] Foram muitas reuniões para se discutir matriz, como que seria [...] Eu participei de algumas dessas reuniões, isso eu posso te dizer. Mas a gente já veio com a coisa assim meio que delimitada, com cargas horárias delimitadas [...], para mim já vieram as disciplinas que o curso ia ter de nível comum. Sinceramente, a gente não sabia discutir [...] (GESTOR 7).

Sabemos que a implementação do PROEJA nasceu, em nível nacional, com limites e incorreções. A própria convocatória da SETEC/MEC para discussão sobre o PROEJA não acompanhou o processo de aprovação do Decreto que já estava em curso, “o projeto aconteceu antes deste processo ser concluído”, como afirmou um dos gestores que participou do momento em que o Programa foi decretado. O que significa dizer que se decretou primeiro para se discutir depois.

De igual forma, os objetivos e princípios norteadores do PROEJA, consolidados no *Documento Base- Ensino Médio*, só foram publicados um ano após a promulgação do Decreto em vigor. Esta constatação nos leva a afirmar que foram ações sem planejamento e imediatistas que caracterizaram o nascimento do Programa. A este respeito, relembramos Rummert (2007, p. 75) quando a mesma afirma que o Programa nasceu sem “as necessárias medidas de suporte compatíveis com uma política pública”.

Os gestores criticam o caráter autoritário com o qual o PROEJA foi criado, mas destacam que mesmo que tenha sido imposto, a adesão ao trabalho foi voluntária.

No IFRJ, na época do CEFET-Química, foi criado um grupo de trabalho com docentes que tinham o desejo de trabalhar com o PROEJA. Foi uma adesão voluntária. Nesse sentido a gente foi bastante feliz porque as pessoas não foram obrigadas a trabalhar [...] (GESTOR 4).

Bom, na instituição a gente abraçou essa causa porque a gente já tinha algumas experiências nesse sentido e o grupo que decidiu abraçar o programa, foi um grupo que abraçou com muito entusiasmo, e a gente fez essa implementação, pelo menos essa parte pedagógica com bastante cuidado e com bastante estudo e com de maneira bastante democrática (GESTOR 1).

Esta forma de participação “voluntária” encarada sem qualquer crítica e, do contrário, comemorada pelos gestores, reforça, a nosso ver, o tratamento marginal dado ao Programa. Somente os “não obrigados” podem fazer o sacrifício de se dedicaram ao PROEJA e superar suas adversidades. Esta forma de conceber a participação dos profissionais no Programa invalida a perspectiva da EJA como direito.

É ao caráter voluntário que os gestores do IFRJ atribuem a participação da comunidade escolar do IFRJ no processo de implementação, afirmando estes que

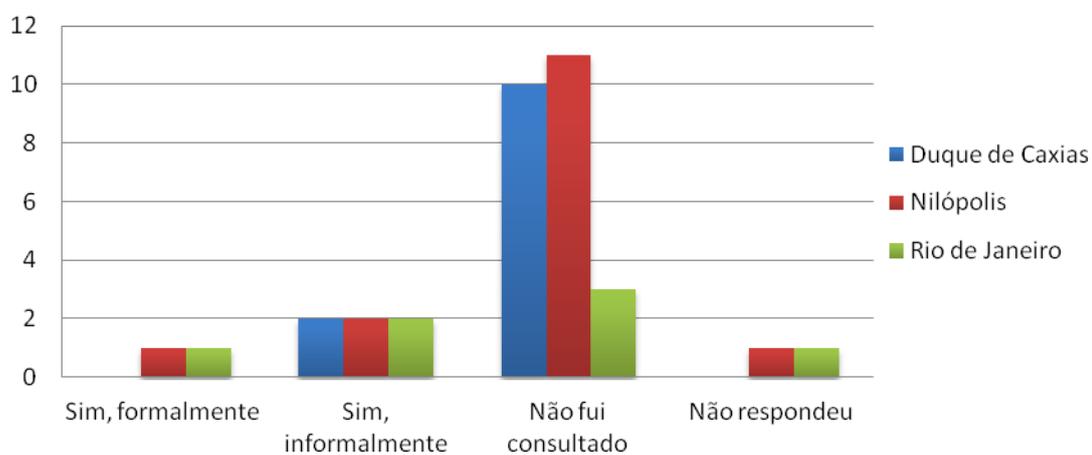
houve convocação desta comunidade para fazer parte deste processo. A despeito de o processo nacional ter sido autoritário, alguns gestores afirmam que no IFRJ este processo foi consultivo, mesmo que a adesão não tenha sido integral e que os participantes tenham aderido ao convite por conta de seu compromisso social e voluntarismo. A este respeito, o dirigente que estava à frente da instituição no momento supracitado coloca:

Isso começou a ser implementado na minha gestão, eu sempre tentei de buscar um modelo de gestão que as pessoas pudessem participar efetivamente, a gente criou diversos mecanismos de participação [...] na implementação do PROEJA não foi diferente, agora confesso a você que realmente nem sempre você pode em um processo de disputa democrática esperar que todos venham a aderir ao projeto, temos certeza da importância desse projeto e ele foi implementado, claro, dentro dessa instituição, mas respeitando evidentemente as posições de todos que participaram das discussões, a discussão foi feita por quem quis fazer, eu consideraria que teria sido um processo democrático se todos tivessem efetivamente se empenhado em participar, mas nos não deixaríamos de realizar porque algumas pessoas, ou grande números de pessoas não quiseram participar, mas também ninguém foi contra (GESTOR 3).

Mas esta perspectiva democrática afirmada por alguns gestores choca-se com a de outros sujeitos que viviam o processo inicial da implementação, como, por exemplo, os docentes. Conforme estes sujeitos, diante das informações extraídas dos questionários aplicados, a convocação dos educandos, dos pais e deles mesmos não ocorreu democraticamente, na verdade, a grande maioria afirma que não houve consulta pública para implementação ou convocação oficial. Os gráficos a seguir confirmam a disparidade das perspectivas.

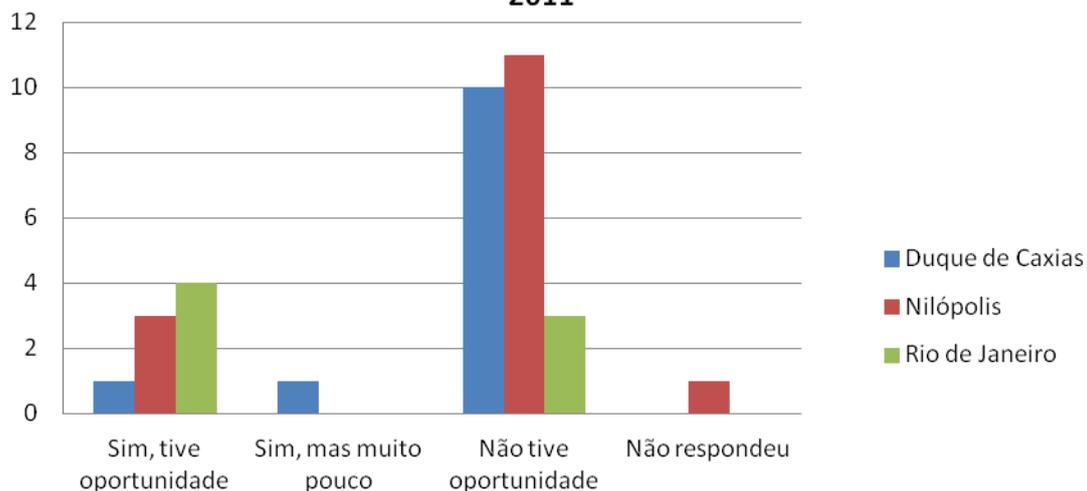
Nos gráficos a seguir (gráficos 12, 13, 14 e 15), vemos que grande parte dos docentes afirmam que não foram consultados sobre os cursos que deveriam ser ofertados no PROEJA, cerca de 70%. Quando questionados sobre a participação na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como ilustra o gráfico 2, também são confirmados índices semelhantes da ausência de participação dos docentes ou por não terem sido consultados ou por não terem tido oportunidade. E quando se trata da representação dos educandos e da comunidade externa na elaboração do PPC, os docentes afirmam, em cerca de 90%, que não houve convocação para esta participação.

**Gráfico 12- Nº de docentes informantes acerca da consulta os cursos do PROEJA que seriam implantados- 2011**



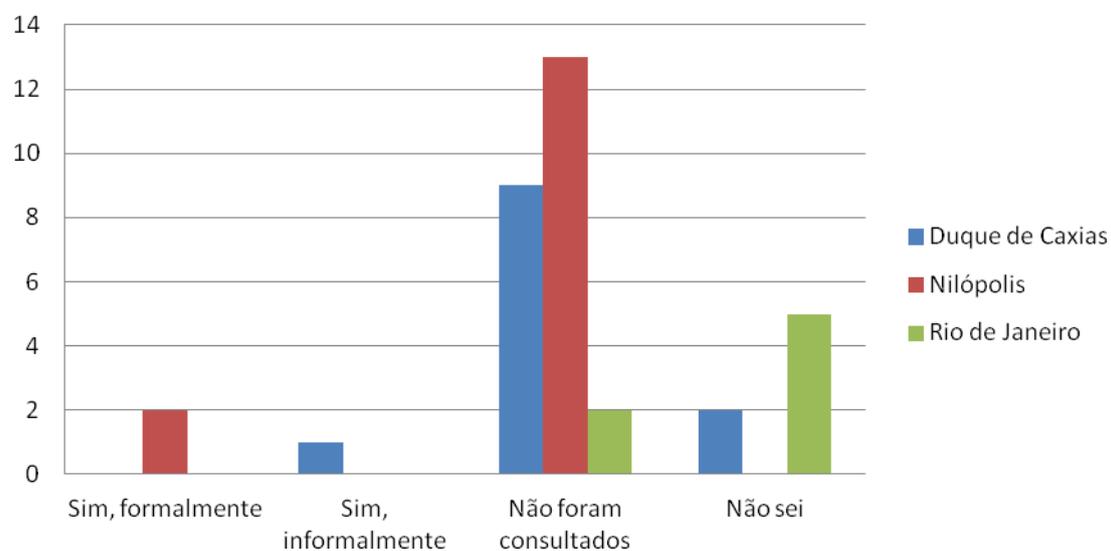
Fonte: Elaboração Própria

**Gráfico 13 - Nº de docentes informantes da participação no PPC - 2011**



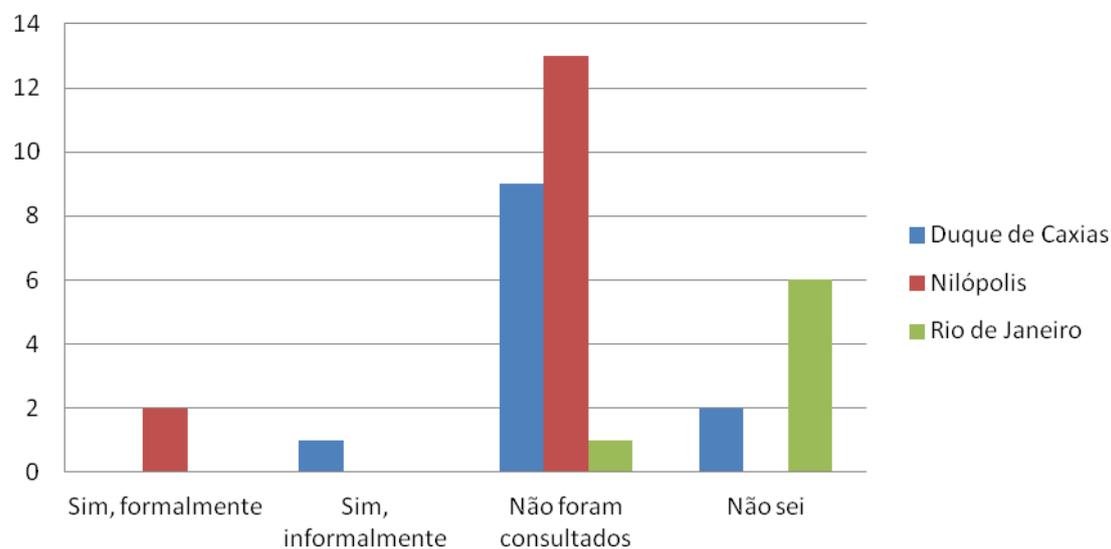
Fonte: Elaboração Própria

**Gráfico 14 - Nº de docentes informantes acerca da consulta aos discentes para a implantação do PROEJA - 2011**



Fonte: Elaboração Própria

**Gráfico 15 - Nº de docentes informantes acerca da consulta à comunidade externa na escolha do curso ofertado- 2011**



Fonte: Elaboração Própria

O que vemos a partir dos dados é uma evidente contradição entre aqueles que gestam o PROEJA e aqueles que o experimentam no cotidiano da sala. Se levarmos em conta somente o ponto de vista dos docentes, a experiência democrática não se cumpriu conforme os gestores afirmam, principalmente porque para eles é o voluntarismo que qualifica esta participação. Este modelo de condução que caracterizou a atitude institucional, a nosso ver, materializa o tipo de tratamento recebido pelo Programa no IFRJ: não prevalece a perspectiva de direito à educação os sujeitos jovens e adultos trabalhadores; não se incorpora integralmente o PROEJA à dinâmica da instituição escolar, principalmente por ser entendida como um projeto muito focal, logo não seria prioridade; não se compreende como uma política pública perene.

A escolha do curso a ser ofertado também explicita a eleição de critérios pouco claros de participação e que, inclusive, desrespeitam as orientações dos documentos legais quando estes indicam a necessidade de atender às demandas locais e sua vocação produtiva (BRASIL, 2006). Embasados pelas afirmações dos gestores entrevistados, a escolha dos cursos, que neste caso é de Manutenção e Suporte em Informática nos três *campi* analisados, se justifica: a) pelo perfil profissional de quem estava disponível para execução do Programa no momento da implementação; b) pelo aproveitamento da infraestrutura existente; c) pelo barateando o processo de instalação do curso; d) pelo atendimento das demandas de mercado, principalmente aos princípios da empregabilidade.

A partir dos trechos destacados a seguir, vemos estas perspectivas claramente:

[...] isso é muito simples, é porque eu sou especialista em informática [...] e eu estava à frente ... Não é uma coisa personalista, não quero que entenda como uma coisa personalista porque as coisas acontecem no mundo acadêmico assim [...]. Um curso tem determinada disciplina porque você tem um especialista na determinada disciplina. Aí chegou uma lei dizendo que tinha que criar um curso pra jovens e adultos [...] e no momento eu estava disponível. [...] (GESTOR 1).

[...] os laboratórios são mais baratos. Muito mais barato um laboratório de informática do que o de um curso técnico de química, mecânica e etc. Então, por isso, a escolha de informática (GESTOR 1).

Mercado de Trabalho. A gente sabe que o mercado de trabalho de informática é enorme. Então a probabilidade dos educandos conseguirem estágio e emprego é maior do que em qualquer outro curso (GESTOR 1).

Porque é um curso com rápida empregabilidade, o próprio estudante pode ter um emprego. Para o jovem e para o adulto é uma fácil inserção no mundo do trabalho [...] (GESTOR 4)

[...] como é uma formação profissional a nossa ideia era dar um curso em que ele não só pudesse ser empregado em uma empresa, mas que ele também pudesse trabalhar como autônomo. Então nós achamos que um curso na área de informática garantiria a ele isso, uma empregabilidade maior [...] (GESTOR 5).

É evidente que pela ótica do capital predomina a visão de implantar cursos da forma mais enxuta possível, não somente para que a oferta à sociedade seja rápida, como também seus resultados. Mas nos perguntamos como é possível cumprir com objetivos tão audaciosos presentes no PROEJA, se sua implementação é revestida de limitações e aligeiramentos, condições não negadas nem mesmo por seus gestores. A prevalência da perspectiva de que fazer o mínimo, mesmo que insuficiente, “é melhor que nada”, constitui o projeto de sociabilidade burguês dos novos tempos e justifica a incapacidade deste projeto de integrar socialmente todos segmentos sociais excluídos. Não à toa o fundamento da escolha do curso na área de informática se encontra na empregabilidade, cuja responsabilidade de sucesso ou fracasso no mercado de trabalho é atribuída ao sujeito. As oportunidades, mesmo que mínimas foram dadas e a ilusão democrática alimentada.

No processo de implementação do PROEJA no IFRJ, vários desafios se apresentam e, recorrentemente, a especificidade do público atendido e as dificuldades da instituição em recepcioná-lo aparecem como um dos maiores desafios iniciais do mesmo. Há uma disputa política evidente entre o caráter tradicional da organização institucional e pedagógica do IFRJ, originário do modelo dos antigos CEFET, cujo princípio da excelência acadêmica não admite o fracasso escolar, e o PROEJA, que representa a instabilidade deste princípio, com seu público heterogêneo e de trajetórias escolares diversas. As transcrições de trechos das entrevistas com gestores a seguir explicitam esta disputa e demonstram que um dos maiores problemas se encontra na formação dos profissionais para lidar com esta “nova” situação:

[...] a gente lida já com a demanda das classes sociais subalternas, que são submetidos à sociedade capitalista, são excluídos, eles vem com todas as suas subjetividades e necessidades. É bem diferente, trazem muitas dificuldades e desafios. A questão política da aceitação desses próprios sujeitos dentro de uma instituição que tem como referência um estudante que vem de um curso regular, que faz uma prova pra entra, já tem nivelamento, vamos dizer assim [...] (GESTOR 2).

[...] É lidar com uma situação nova por que... Como eu disse antes, esses docentes eles estão acostumados com aquele educando que vem ajustado, que já vem bem preparado, eu acho que a equipe pedagógica ela não teve a formação apropriada pra isso, deveria ter feito um curso de capacitação, acho que o primeiro passo do governo federal seria oferecer um curso de capacitação para as pessoas que estavam implementando o programa, né? (GESTOR 6).

Ademais, outros desafios, de diferentes naturezas, postos pela prática educativa da implementação do PROEJA no IFRJ podem ser citados: a) a falta de clareza dos investimentos destinados ao PROEJA, o que atrapalha o planejamento de uma infraestrutura mais adequada aos cursos; b) a autonomia pedagógica limitada por gestões autoritárias e insensíveis às especificidades do Programa e de seu público; c) a dificuldade de ter a presença de todo corpo docente nas reuniões pedagógicas, principalmente por conta da organização dos horários e pelo fato dos docentes trabalharem em diferentes cursos na instituição e fora dela, sem exclusividade ao PROEJA; d) a dificuldade de compreensão do que seja o currículo integrado; e) a falta

ações de garantia de permanência do educando<sup>26</sup> do Programa frente aos índices de evasão que se aproximam dos 50%.

Sobre este último desafio, acreditamos ser importante nos deter por um momento, mesmo que breve, por se constituir um elemento expressivo do processo de implementação do PROEJA, devido ao seu “tamanho”. A tabela a seguir expressa a evasão acumulada entre os anos de 2006, quando as atividades do Programa foram iniciadas, até o primeiro semestre de 2010. São dados informados pela Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico (PROET) do IFRJ e expõem diretamente as condições de acesso e de permanência dos sujeitos educandos do PROEJA. Embora haja uma entrada significativa de educandos, em média quase metade evade dos cursos. Observemos que são taxas alarmantes em todos os *campi* que ofertam cursos do PROEJA.

**TABELA 05- Nº ACUMULADO DE ALUNOS EVADIDOS DO PROEJA NO IFRJ - (2006.2 - 2010.1)**

<i>CAMPI</i>	INGRESSO	EVASÃO	%
Rio de Janeiro	327	149	45,6%
Nilópolis	292	150	51,4%
Duque de Caxias	244	108	44,3%
Pinheiral	141	56	39,7%
TOTAL	1004	463	46,1%

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico do IFRJ (PROET) – 2010 <sup>27</sup>

Quando os gestores foram interrogados acerca dos motivos que esclareçam os altos índices de evasão, os mesmos apontam as dificuldades da realidade social dos educandos, principalmente das condições de trabalho e do acúmulo de conhecimento deficitário, gerador da reprovação, que desmotivaria à continuidade no curso.

[...] eu acredito que no PROEJA se acentua mais pela questão social, por causa da rigidez, engessamento da matriz, por ser no turno da tarde<sup>28</sup>.  
 [...] A evasão também é muito alta pela reprovação no primeiro período, tudo contribui. É uma série de fatores que contribuem para que os níveis estejam altos (GESTOR 2).

<sup>26</sup> No segundo semestre de 2010 começou a ser discutido um programa de assistência aos educandos do IFRJ com a finalidade de garantir a permanência dos mesmos quando em situação de vulnerabilidade social. Foi criado no primeiro semestre deste ano (2011) o Programa de Assistência Estudantil (PAE), que se encontra neste momento (agosto) com edital de inscrição de educandos aberto. Este programa privilegia a assistência para auxílio-moradia, auxílio-didático, auxílio-transporte e auxílio-alimentação, podendo o educando acumular o valor de até duas assistências, cada uma no valor de meio salário mínimo. O governo federal destinou cinco milhões de reais ao IFRJ no ano de 2011 para ser gasto neste programa, mas todos os programas existentes anteriormente foram agregados a este recurso, como por exemplo, a assistência estudantil destinada aos educandos do PROEJA Médio e o PROEJA FIC.

<sup>27</sup> Dados apresentados na 2ª Imersão do PROEJA, ocorrida em agosto de 2010, em Pinheiral/RJ, *campus* Nilo Peçanha.

<sup>28</sup> Importante lembrar que no caso do *campus* Nilópolis o curso é vespertino.

É muito em função da reprovação que ocorre a evasão. Não tanto na adaptação da instituição, dessa dificuldade de perder tempo ficando reprovado e aí ele acaba desistindo (GESTOR 4).

Não são tecidas análises mais globais por parte dos sujeitos gestores sobre a condição *sui generis* da exclusão no sistema de ensino ou mesmo a identificação da dual realidade do ensino, qual seja, uma escola para o trabalho técnico e outra para o trabalho intelectual, ou ainda, uma forma segmentos dirigentes e outra que alija e nega o saber emancipador aos trabalhadores. Assim, não basta apontar que as condições de trabalho são obstáculos para permanência do educando se não são oferecidas formas alternativas e eficazes de organização do tempo e do currículo escolar.

Diante desta realidade, é preciso que se estabeleça uma crítica mais severa à organização institucional e à sua inflexibilidade, tal como a existente no IFRJ em relação ao PROEJA, que inclui também a forma como o currículo está organizado – onde a integração das disciplinas inexistente e onde os conhecimentos relevantes da área de formação técnica “demora a chegar”, sendo deixada para o final do curso. Estas críticas são feitas por poucos gestores e expressam a necessidade de se enfrentar problemas evidentes da prática educativa do Programa nesta instituição.

O que é interessante para eles demoram muito a chegar e eles não tem essa paciência. O público do PROEJA, diferente dos adolescentes, ele tem pressa, eles querem recuperar o tempo perdido (GESTOR 6).

[...] parte significativa do motivo da evasão, eu atribuo é... a metodologia que alguns docentes têm utilizado em sala de aula. A postura desses docentes. [...] A falta de flexibilidade desses docentes ao lidarem [...] com o PROEJA. E aí eu vou me remeter a uma frase que uma aluna falou no fórum regional<sup>29</sup>, né? Que aconteceu no Colégio Pedro II ano passado. Uma aluna do próprio instituto, mas de Pinheiral. Ela falou o seguinte: “falta compreensão do significado do PROEJA. Muitos dos docentes estão em sala desmotivando os educandos [...]”(GESTOR 8).

É muito comum entre os gestores e também docentes que a evasão seja explicada pela combinação de dois elementos: a formação deficitária dos educandos atendidos e a manutenção de quadros de reprovação. Ambos são elementos que podem ser considerados explicativos, mas são óbvios, embora tal obviedade seja perversa, se analisarmos a trajetória escolar do público em questão, com tantas indas e vindas no sistema escolar, com percursos descontínuos em uma escola que não atende/atendia à sua realidade. Certamente, a descontinuidade da formação dos educandos produziu dificuldades para que os mesmos obtenham êxito, mas sem a criação de espaços de compreensão do real, do acolhimento destas dificuldades, reconhecimento de seu público e estratégias pedagógicas distintas, não será possível

---

<sup>29</sup> Diz respeito ao Fórum Regional do PROEJA ocorrido em novembro de 2010 no Colégio Pedro II, em São Cristóvão/RJ. Este Fórum congrega o conjunto de fóruns sobre o PROEJA que vem sendo desenvolvidos por orientação da SETEC/MEC em todas as regiões do Brasil.

efetivar, minimamente os objetivos previstos pelo PROEJA, principalmente se as instituições que o ofertam não assumirem a responsabilidade de superação destas dificuldades, muitas delas imputadas apenas aos educandos e à sua trajetória escolar.

Os educandos muitas vezes não conseguem dar conta, o curso é semestral, um curso rápido, então não tem aquele tempo para você trabalhar o educando, as dificuldades que ele já traz (GESTOR 4).

[...] Exatamente pela formação técnica, o docente tenha que puxar um pouquinho, pra que ele depois acompanhe a formação técnica. Eu acho que essa falta de base desestimule um pouco o educando no início do curso. Eu, basicamente, vejo dessas duas maneiras, a formação precária quando eles chegam aqui, aí eles verificam que o curso não vai ser tão fácil como eles imaginavam, pois uma formação técnica é puxada. E também o tempo, a duração do curso desestimula um pouco (GESTOR 5).

A questão da formação deficitária dos educandos também se desponta quando questionamos aos gestores sobre a equidade no nível de qualidade do curso de PROEJA em relação aos demais cursos ofertados no IFRJ. É uma questão importante, pois os desafios até agora identificados se relacionam com os problemas da formação descontínua dos educandos do PROEJA e impões à instituição a responsabilidade de superar esta descontinuidade. Mas, a formação deficitária destes educandos não é o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias que consolidem uma educação compromissada com o sujeito atendido, do contrário, esta formação deficitária é identificada como limitadora do trabalho pedagógico institucional.

E essa formação (precária), eu acredito que limita um pouco os professores em lançar conteúdo e dar uma formação mais puxada para os educandos do PROEJA. [...] Então eu não sei se na formação de ensino eles saem com a mesma qualidade, mas na parte técnica eu tenho certeza (GESTOR 5).

[...] Se não tem a mesma qualidade, eu acho que deveriam ter [...]. Porque na verdade todos [...] devem ter o mesmo acesso ao conhecimento. [...] Apesar de ainda ter presente certo tipo de preconceito [...] até por parte dos professores dos outros dos demais cursos em achar que os educandos do PROEJA são educandos que tem baixo potencial, discurso ainda presente na instituição. Então, daí a importância de a gente está rompendo com esse tipo de discurso mesmo. [...] A gente houve falar até nos conselhos de classe que o educando que vem se sobressaindo e [...] se um educando estiver se sobressaindo numa turma de PROEJA, esse educando tem que, imediatamente, se dirigir para outro curso (GESTOR 8).

Olha, seria até assim, uma incoerência nós falarmos com a mesma qualidade. Primeiro porque que é um programa de resgate, então o educando às vezes chega aqui defasado de ensinamento por um longo tempo, são educandos que já pararam há quinze, vinte anos de frequentam uma sala. [...] Mas não quer dizer que o profissional, o professor, a equipe faça essa distinção (GESTOR 9).

Contraditoriamente, como resposta à mesma questão da equidade da qualidade dos cursos do PROEJA em relação aos demais cursos ofertados no IFRJ, a formação deficitária dos educandos para além de limitar a qualidade dos cursos, o potencializa, pois se esta formação gera a reprovação, na perspectiva de alguns gestores, isto é prova de que o curso tem qualidade e que não é porque é para jovens e adultos, que tem um grau de exigência menor. Isto significa dizer que a reprovação é comemorada como prova de qualidade, conforme afirma o gestor a seguir:

Na minha avaliação, até é por isso que a gente tem um alto nível de reprovação, porque a gente sempre primou por isso, foi sempre um objetivo do grupo. O curso não poderia ser caracterizado como um curso de segunda categoria. A gente sempre primou pela qualidade, [...] sempre teve um alto índice de reprovação nos primeiros períodos (GESTOR 4).

Por fim, numa avaliação geral sobre a implementação, embora haja grande esforço por parte de alguns gestores de construir uma imagem equânime do PROEJA frente ao conjunto da organização institucional, um outro conjunto afirma que este Programa não é uma das prioridades do IFRJ, principalmente porque com o crescimento institucional ele não ocupa um espaço representativo, mesmo que cumpra a agenda das políticas públicas de inclusão que caracterizam o modelo de educação neoliberal vigente.

[...] Nós temos muitos problemas de infra-estrutura no curso. Esses problemas eu posso interpretar como uma falta de prioridade. Porque quando o gestor administra o orçamento decidindo qual é o investimento em infra-estrutura, ele define as suas prioridades. E a gente tem sentido que o nosso curso, em particular, não é uma prioridade. Mas eu entendo que isso não esteja relacionado com o Programa. Está relacionado... que a escola cresceu muito, tem muitos cursos novos, e tem uma briga política para com cada um com a sua fatia do orçamento [...] (GESTOR 1).

[...] É um curso novo, é uma minoria na escola, tem poucos alunos, então não é a menina dos olhos pra instituição. E a instituição cresceu muito, agora tem o ensino médio, PROEJA, a graduação e a pós-graduação eu acho que o compromisso fica um pouco à parte, um pouco de lado nessa questão porque é um curso que representativamente [...] não tem um lugar representativo [...] (GESTOR 2).

Embora compreendamos a existência de certa vocação institucional, visto a trajetória do IFRJ na área de Química por descender majoritariamente do CEFET Química, não aceitamos que ao PROEJA, considerado “minoridade na escola” conforme afirmou o gestor acima, seja destinado tratamento distinto no que diz respeito à qualidade de ensino e oportunidades, principalmente porque os sujeitos atendidos por ele já viveram experiências de descontinuidade escolar e negação do direito ao conhecimento. Caberia então ao IFRJ, repensar suas práticas educativas de forma que possibilite que estes sujeitos possam encontrar espaços reais à sua emancipação. Dentre estas práticas a serem repensadas, acreditamos que deva se abrir ao debate da formação docente e as relações pedagógicas em torno de sua prática no PROEJA.

### 3.2.4. A formação e as práticas docentes no trabalho pedagógico do PROEJA

Os dispositivos legais que regulam e norteiam a educação nacional estabelecem a necessidade de formação profissional adequada em cada modalidade de ensino. No artigo 61 da LDB (BRASIL, 1996) a formação docente é defendida por atender “[...]aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando”. No caso específico da EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam a importância da formação docente como um dos meios para evitar a evasão e para resguardar o sentido primeiro do termo adequação que esta formação deve respeitar, “[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos [...], com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (SOARES, 2002, p. 144-116). Ainda conforme as Diretrizes, esta adequação tem por finalidade a permanência do educando da EJA na escola, com conteúdos trabalhados de forma diferenciada com “[...] métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante.” Igual importância à formação dos docentes é dada pelo *Documento Base- Ensino Médio* (BRASIL, MEC/SETEC, 2007, p. 58) do PROEJA, cujas instituições proponentes devem proporcionar “[...] processos de formação a gestores e docentes que permitam a compreensão das especificidades da educação de jovens e adultos e sua relação com a educação profissional e o ensino médio.”

Entretanto, embora a legislação indique a importância desta formação e atenção às especificidades dos educandos, sabemos que os sistemas educacionais ainda não organizam seus programas de ensino e currículos baseados nesta perspectiva. A respeito disso, Rummert e Ventura (2011, P. 74-75) afirmam que:

Os currículos propostos pelas escolas, principalmente no segundo segmento do Ensino Médio, em geral, pouco se diferenciam daqueles voltados aos outros níveis e modalidades de ensino. Prevalece, na grande maioria dos casos, o currículo pautado em uma abordagem disciplinar na organização seriada do tempo com caráter acelerativo e em padrões de avaliação classificatórios, predominando, assim, as concepções prescritivas, acríicas e vinculadas à lógica da educação bancária, conforme, e, predominantemente, comprometidas com a certificação.

Dessa forma, é fundamental que a formação docente acompanhe a especificidade do público a ser atendido, e, assim como a EJA deve ser um direito, ter professores com formação também o é.

No caso do PROEJA, diante da perspectiva de que o trabalho pedagógico deve respeitar às especificidades que seu público possui e o desenvolvimento de metodologias próprias, os gestores são assertivos quanto a ser necessidade de uma formação específica do docente para trabalhar em programas como este que possibilite ao mesmo ter sensibilidade e compromisso frente às realidades de vida dos discentes. Contudo, pouco se comenta sobre as condições em que esta formação é ofertada, se ofertada, e sobre o nível de responsabilidade dada ao professor neste processo.

[...] E se ele (o professor) chegar lá e quiser dar a matéria da mesma maneira que ele dá em outro curso, ele não vai conseguir evoluir bem com o conteúdo, então eu acho que tem que ter uma formação específica sim pra trabalhar com o PROEJA[...] (GESTOR 5).

[...] além de uma formação adequada, eu acho que o docente deve estar disposto a contribuir, de fato, com práticas pedagógicas [...] comprometidas com uma formação humana, preocupado com a transformação social desses indivíduos. Eu acredito que vai muito além de ter uma formação específica ou não (GESTOR 8).

Entre os que acreditam não ser necessária a formação específica, a justificativa se pauta não na necessidade de haver profissionais com conhecimentos sobre a EJA, mas se centram na falta de estrutura que não permite que os cursos de PROEJA avancem não na formação docente, embora afirmem que a formação continuada dos docentes seja necessária: “[...] sinceramente acho que não. Muito porque os outros cursos são mais antigos que o nosso e outro motivo é que o entrave que é muito grave que é há falta de material de informática (Gestor 07).

O documento do governo que sistematiza os fundamentos teóricos e metodológicos do PROEJA (MEC/SETEC, 2007) prevê que as instituições de ensino ofertantes de cursos neste Programa garantam a formação de seus profissionais. Dessa forma foram firmadas parcerias no convênio PROEJA/CAPES/SETEC para que fossem oferecidos cursos de pós-graduação *lato sensu* em PROEJA<sup>30</sup>, desde 2008, no *campus* de Nilópolis. E vale lembrar, de modo a fortalecer a incoerência desta opção por modelo de formação, que o público a que inicialmente se destinava, qual seja, os professores que atuam no Programa, não logrou o quadro de esforços para participação, satisfazendo demandas de professores advindos das redes públicas estaduais e municipais deste projeto.

Quando interrogamos os docentes a respeito de sua participação nesta formação ou mesmo os motivos que o impediram de participar, apresentam-se como respostas: a falta de divulgação do curso, de incentivo e de atendimento de expectativas. Apenas 44% dos docentes afirmaram ter ciência deste curso e pouco mais da metade afirmaram não existir ou ter ciência de sua existência. Estes dados somados ao fato do nível de formação acadêmica dos docentes – como nós já afirmamos, pouco mais de 60% dos já possuem mestrado- nos levam a concluir e questionar as vantagens, no campo prático, para estes profissionais em cursarem uma especialização de nível *lato sensu*, principalmente se considerarmos as condições de trabalho dos mesmos, com sobrecarga de turmas e sem liberação de carga horária para formação no trabalho. Esta realidade torna-se mais um elemento para ratificar a condução irrefletida das práticas educativas em torno do PROEJA, descumprindo mais uma vez as indicações legais e corroborando com nossa compreensão de que estas práticas fundamentam o tratamento marginal concedido à EJA ao não garantir que suas especificidades sejam priorizadas.

---

<sup>30</sup> Em 2010 esta especialização foi reavaliada e confrontada em seus objetivos, deixando de se restringir ao estudo do Proeja, conforme orientação anterior pelo Projeto CAPES/SETEC, para atender ao estudo sobre a EJA .

Quando também interrogados a respeito da qualificação em serviço, os docentes apontaram que a mesma não se cumpre satisfatoriamente. Quase 45% dos docentes afirmaram não ter existido qualquer qualificação, em confronto com os 17,6% que afirmaram ter recebido alguma qualificação. Muitos também afirmam que alguns temas específicos sobre o PROEJA e a EJA foram trabalhados em momentos das reuniões pedagógicas ou em outros fóruns de debate em que tenham participado. Dentre estes temas, os docentes destacaram a *Integração curricular* (15,5%), o *Documento Base-Ensino Médio* (12,7%), *As especificidades da EJA* (12,7%), *Metodologias de Ensino na EJA* (12,7%).

De qualquer forma, a avaliação sobre a qualificação em serviço, feita do ponto de vista dos sujeitos docentes, implica diretamente em questionamentos sobre o papel das reuniões pedagógicas sistemáticas. Mesmo que estas reuniões sejam avanços no sentido de possibilitar o diálogo pedagógico-político em torno do PROEJA, é importante questionarmos se as mesmas conseguem cumprir seu objetivo formador ou se, meramente, cumprem as demandas imediatas do cotidiano escolar, executando, de forma pragmática ações advindas da gestão escolar, o que significa muitas vezes deformar e não formar.

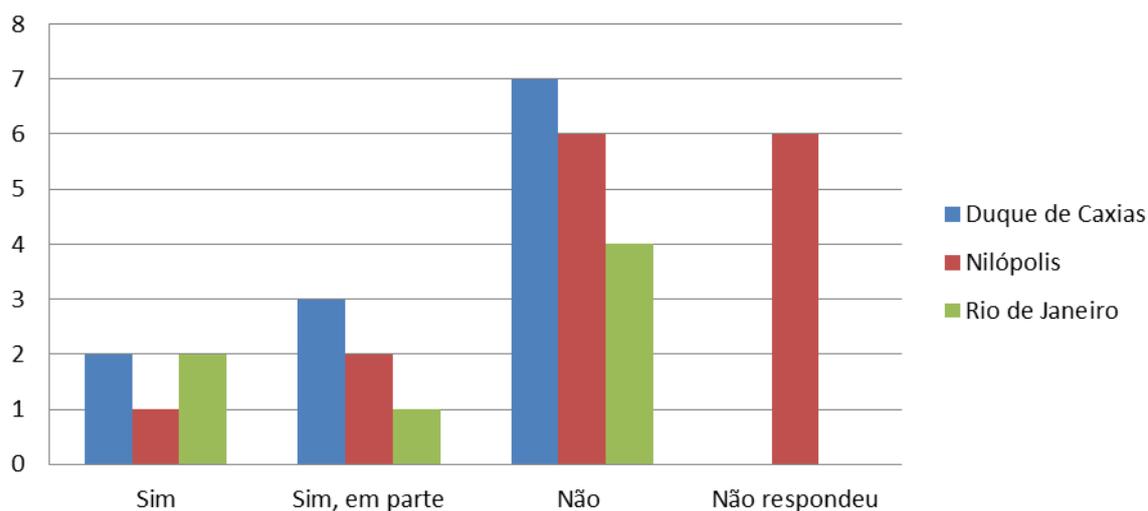
Tão importante quanto a formação é a relação estabelecida entre os sujeitos docentes e as necessidades e especificidades do PROEJA. No intuito de refletir sobre a relevância das especificidades dos educandos na modalidade de EJA e mesmo das especificidades do profissional em que nela atua, questionamos aos docentes se consideravam que o quadro docente era sensível às demandas do Programa. Apenas uma parte (32,4%) dos docentes considerou haver atenção do quadro de professores a tais especificidades. Outro grupo (38,2%) também considerou que o quadro docente está sensível, mais que algumas condições são impeditivas ao desenvolvimento de maior integração com o Programa. Dentre estas condições se destacam a baixa qualificação e formação pedagógica que permita maior empenho no trabalho com o EJA. Vale lembrar a insuficiente formação é tomada como explicação para a falta de empatia dos docentes com o Programa, assim como a pouca experiência profissional na mesma modalidade que pesa sobre os ombros de profissionais que muitas vezes são obrigados a trabalhar e se adequar sem nenhum suporte institucional.

É bom ressaltar que estar sensível às especificidades do PROEJA não se restringe apenas em afirmar o compromisso profissional e ético-político com o mesmo. É de fundamental importância que haja o conhecimento sobre aquilo em que se atua. Essa atitude é essencial para uma participação mais ativa e qualitativa da prática educativa docente e de todos atuantes neste espaço escolar. Neste sentido, tornou-se importante verificar qual o nível de conhecimento dos profissionais envolvidos com o PROEJA acerca do próprio Programa, mesmo por gestores que, na prática, implantam as políticas públicas. Constatamos que este conhecimento é bem pequeno, principalmente no que se refere às bases legais e princípios norteadores, mas também no que diz respeito ao próprio Projeto Pedagógico do Curso (PPC), conforme os gráficos adiante (gráficos 15 e 16).

Boa parte dos docentes que atuam no Programa apresenta clareza quanto ao objetivo mais básico existente do mesmo, qual seja, integrar a educação básica na modalidade de EJA com a educação profissional. De igual forma também o

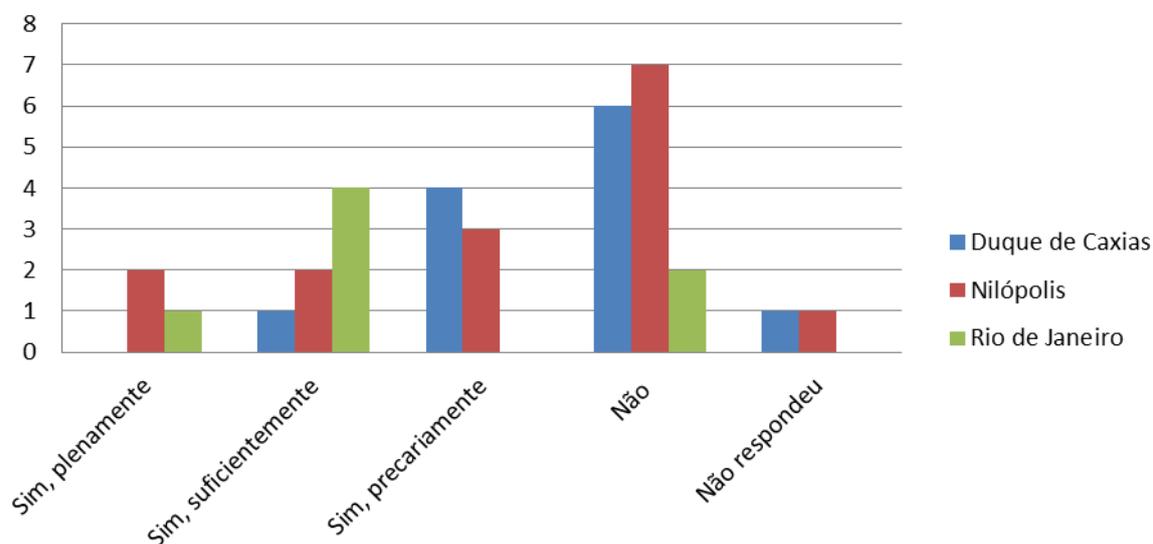
caracterizam como um programa de inserção e resgate dos segmentos sociais aliados do processo de escolaridade sendo, nesta perspectiva, um programa para ampliação da escolaridade e promoção da equidade social. Contudo, a definição simples do PROEJA como um *programa*, que aparentemente nos parece óbvia devido sua própria nomenclatura, não é de conhecimento unânime. Muitos docentes questionados definiram o Programa com *modalidade* de ensino, *curso* ou *projeto de educação*, prevalecendo o sinônimo com a EJA. PROEJA e EJA, em muitas definições são a mesma coisa, como se a formação profissional fosse apenas um adendo.

**Gráfico 16 - Nº de docentes que apresentam ter conhecimento sobre os fundamentos norteadores do currículo do PROEJA no IFRJ - 2011**



Fonte: Elaboração própria.

**Gráfico 17- Nº de docentes do IFRJ que afirmam ter conhecimento sobre o PPC do curso do PROEJA em que atua -2011**



Fonte: Elaboração própria.

Merece lembrança que este desconhecimento não é próprio dos docentes. Os gestores também sabem pouco sobre os fundamentos legais do PROEJA, o que é alarmante se considerarmos que os mesmos desconhecem as políticas que ajudam a implantar. Quando questionados sobre as referências legais do Programa, a principal referência destacada foi o Documento Base. Apenas um dos gestores entrevistados fez referências aos Decretos 5.478 e 5.840 que regulamentam o PROEJA. Mas toda a legislação que embasa a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos não foi nem ao menos considerada por qualquer um dos gestores entrevistados.

Silva (2010) comenta sobre a dificuldade dos implementadores se reconhecerem como tais, pois não se concebem como agentes das políticas públicas. Aparentemente, na perspectiva das direções locais, acredita-se que o conhecimento sobre quaisquer das políticas públicas devem estar sob o domínio das pró-reitorias, cabendo aos que estão na ponta apenas a execução.

Não sei lhe informar porque toda essa parte de documentação, legislação, ela passa pela Pró-Reitoria, que é a Pró-Reitoria que cuida das políticas, então toda a parte de documentação legal que fundamenta, é a Pró-Reitoria que tem e o que ela repassa pra gente são as orientações baseadas nessa documentação. Então, essa documentação em si eu não saberia te dizer (GESTOR 5).

Voltando à questão da formação docente, é curioso que a vejamos sobre o ponto de vista dos gestores, pois são estes que, na dinâmica da organização institucional, obstaculizam os profissionais ao não ceder tempo da carga horária para

que os mesmos possam participar das reuniões pedagógicas semanais do PROEJA nas instituições.

Muitos gestores afirmam que todos os professores têm a capacidade trabalhar no Programa, independente de serem sensíveis às suas especificidades ou possuírem formação, visto que os processos seletivos de ingresso dos docentes não discriminam os cursos onde devam atuar. Contudo, não excluem a possibilidade de que se deva analisar o perfil profissional para atender às demandas do PROEJA, assim como de analisar o perfil de todos os outros profissionais independente de quais cursos que trabalhem, ratificando que o Programa não deve ser tratado de forma distinta na dinâmica de organização institucional.

A substituição da sensibilidade docente frente ao trabalho com o PROEJA pela vocação com o mesmo também se destacou como resposta que nega a necessidade da formação específica, inclusive que o conhecimento acadêmico seja importante para formar o profissional para atuar em cursos na modalidade de EJA.

Formação específica, todo curso técnico tem que ter especialista. Pelo fato de ser um curso técnico, a gente tem que ter professores que são especialistas. Agora se a pergunta é num sentido de você ter que estudar alguma coisa pra lidar com jovens e adultos, eu digo que não. Não é uma formação acadêmica que vai ensinar a pessoa a trabalhar com jovens e adultos. É uma vocação (GESTOR 1).

Uma vez que a formação continuada tenha sido considerada por vários gestores como fundamental para o desenvolvimento e implementação do Programa, as reuniões pedagógicas periódicas tornam-se importantes, pois constituem possíveis espaços de consolidação conceitual do pensamento sobre o PROEJA. Contudo, muitas vezes estes espaços são utilizados de forma restrita, apenas para discussão de situações cotidianas, como por exemplo, a falta de disciplina dos alunos, a baixa frequência às aulas ou o desenvolvimento dos Projetos Integradores<sup>31</sup>. Esta situação gera certo desconforto entre os coordenadores do curso e docentes, pois as reuniões se reduzem à resolução de problemas pragmáticos, perdendo, seu potencial qualitativo e formador.

Isto fica claro no trecho de entrevistas a seguir:

[...] as reuniões são uma possibilidade de formação continuada dos professores. [...]. A gente aproveita esse espaço, mas a gente acaba gastando muito tempo com os projetos integradores [...]. Acaba sendo motivo mesmo básico das nossas reuniões (GESTOR 8).

---

<sup>31</sup> Os Projetos Integradores compõem disciplina curricular no curso que, dependendo do *campus*, não ocupa fisicamente tempos da carga horária regular. Estes projetos culminam o final do semestre letivo e os alunos, distribuídos em turmas e/ou subgrupos, respeitam os eixos temáticos dirigidos a cada período. No geral, a pretensão dos Projetos Integradores é a promoção da integração curricular e das áreas de conhecimento, assim como fazer com que temas que atravessam as diversas disciplinas sejam investigados e ganhem materialidade em apresentações que vão desde seminários a *workshops* desenvolvidos pelos alunos, prioritariamente na área de informática. Dentre vários problemas que concorrem para não efetividade de seus objetivos temos a falta de disponibilidade dos docentes para orientar os grupos e atividades, pois não há liberação destes docentes na sua carga horária. Também podemos destacar a falta de material e investimento institucional que limita relativamente o modelo e qualidade de apresentação, o que muitas vezes se restringe tais trabalhos aos seminários.

A efetividade do papel formador das reuniões pedagógicas também esbarra na organização institucional e nas prioridades que a mesma elege. Nota-se que a existência das reuniões é comemorada como um diferencial positivo para a implementação e consolidação do PROEJA no IFRJ, principalmente pelos gestores que estão na direção escolar, mas a dinâmica da escola que os mesmos gerem inviabiliza a participação nas mesmas quando não disponibilizam oficialmente o tempo o docente, fica a critério de cada um dos *campi* como verificamos, ou mesmo quando o quadro docente se caracteriza por maioria de professores substitutos e não efetivos.

[...] estamos enfrentando no momento dificuldades nessa reunião porque todas as pessoas têm o seu dia muito cheio e acabam não priorizando essa reunião nesse momento. Então a reunião, não conta na carga horária, então, ou seja, não pode ser cobrada a presença. [...] Não é a equipe gestora do programa, é a equipe gestora da escola (GESTOR 1).

[...] o professor tem dois tempos a menos na carga horária pra participar dessa formação, mas como eu já falei, é um desafio. Há uma rotatividade muito grande de professores, o tempo também é muito pequeno e as questões são muitas, plenamente a gente não consegue fazer, mas existe a formação (GESTOR 2).

[...] o público de professores, por estarem envolvidos com os outros cursos, muitos no dia da reunião estão dando aulas em diversos outros cursos. Eles não são profissionais que atuam especificamente no PROEJA. Então acontece que se o PROEJA tem 18 professores no dia da reunião a gente já sabe que vai contar pelo menos só com 10 (GESTOR 8).

De uma forma geral, podemos dizer que os docentes, mesmo destacando os vários limites do Programa, reconhecem sua importância. Quase 76% de docentes, quando pedido que avaliassem a implementação do PROEJA no IFRJ, os mesmos consideraram-na de excelente a boa. Se somarmos os mais de 11% que consideram a iniciativa satisfatória, temos uma avaliação positiva quase unânime. Também é positiva a avaliação do Programa em relação à empatia que os docentes possuem com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Boa parte (76,5%) afirmou se identificar com a EJA e outros 17,6% também afirmaram se identificar, mesmo que apresentados alguns problemas, como, por exemplo, a falta de formação que se torna um empecilho no desenvolvimento de um trabalho mais qualitativo. No geral, os profissionais se colocam empenhados em sua prática e reconhecem que muitas vezes a inaptidão em trabalhar com o público do PROEJA só é possível de ser superada com a formação adequada, conforme a transcrição das respostas docentes nos questionários.

O professor tem consciência de que existem especificidades, mas não conhecem as técnicas e objetivos específicos para cada uma delas (DOCENTE DO IFRJ).

Nem todos estão sensíveis, porque não tiveram formação pedagógica específica para trabalhar com o público alvo. Essa é uma aprendizagem, muitas vezes, lenta (DOCENTE DO IFRJ).

A falta de conhecimento sobre os princípios do PROEJA e o carente espaço de formação ofertado, contribuem para que o currículo integrado não se

efetive, até porque é preciso que os profissionais envolvidos com o Programa o compreendam para além de uma justaposição de conteúdos. Não há como estabelecê-lo sem que seus intelectuais o conheça. A proposta de integração curricular deve possibilitar aos sujeitos compreenderem a realidade transgredindo a aparência fenomênica (RAMOS, 2005, p. 114) e superando a perspectiva de que os conteúdos devem ser balizados por sua utilidade prática.

Embora saibamos que geralmente não há planejamento conjunto e que os docentes desconhecem a perspectiva do currículo integrado, quando interrogados a respeito da efetividade da integração curricular, aproximadamente 35% dos docentes acreditam que ela ocorra. Outros 52,9% acreditam parcialmente nela. Novamente, sabemos que os docentes não dominam o aspecto conceitual do currículo integrado e o reduzem à perspectiva da interdisciplinaridade. Além disso, atribuem sua efetividade ao empenho de todos e à garantia de infraestrutura física adequada.

Mesmo que concordemos parcialmente com este pensamento, sabemos que o currículo integrado está para além desta dependência, mesmo que no caso do IFRJ seja uma excelente possibilidade de unificar a teoria e a prática, a ciência e vida, trabalho e educação, mesmo que dentro de vários limites, mas permitiria maior desenvolvimento das potencialidades dos educandos do PROEJA.

Boa parte dos docentes define o currículo integrado com base na conciliação entre o currículo da formação geral com a formação profissional. Seu diferencial seria o deixar de segregar os conteúdos e permitir o diálogo entre as disciplinas e áreas do saber. Embora esta definição aparentemente responda à superação do modelo dicotômico da escola objetivada pela educação integrada, qual seja, ou se forma para a autonomia ou para o trabalho produtivo, “[...] o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para ciência e tecnologia” (RAMOS, 2005, p. 106), a concepção de currículo integrado transcende à conciliação e o diálogo disciplinar. Esta articulação é um desafio político-pedagógico constante, como nos lembra Cardozo (2008, p. 14), pois implicaria na superação da estrutura historicamente dual da educação brasileira e a superação da dualidade de classes.

Tomando Mészáros por referência, Cardozo também lembra que:

[...] esta integração é uma necessidade histórica e social, mesmo sob a concepção burguesa de educação, não se descarta aqui os elementos para efetivar um ensino médio na perspectiva da unitariedade proposta por Gramsci. Assim, mesmo que o ensino médio integrado não se confunda como ensino politécnico, tecnológico e unitário, tendo em vista que a realidade não o permite, não obstante poderá conter os germes de sua construção, à medida que se deve lutar para resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho em suas possibilidades criativas e emancipatórias (CARDOZO, 2008, p. 14).

O tema do currículo integrado e, por conseguinte, da formação integrada põe em pauta a concepção da educação e sua disputa permanente na trajetória educacional brasileira. Temos o projeto educacional hegemônico burguês que é unilateral e particularista que somente pode ser superado por outro projeto em que prevaleça a ótica da classe trabalhadora. Este outro projeto implicaria

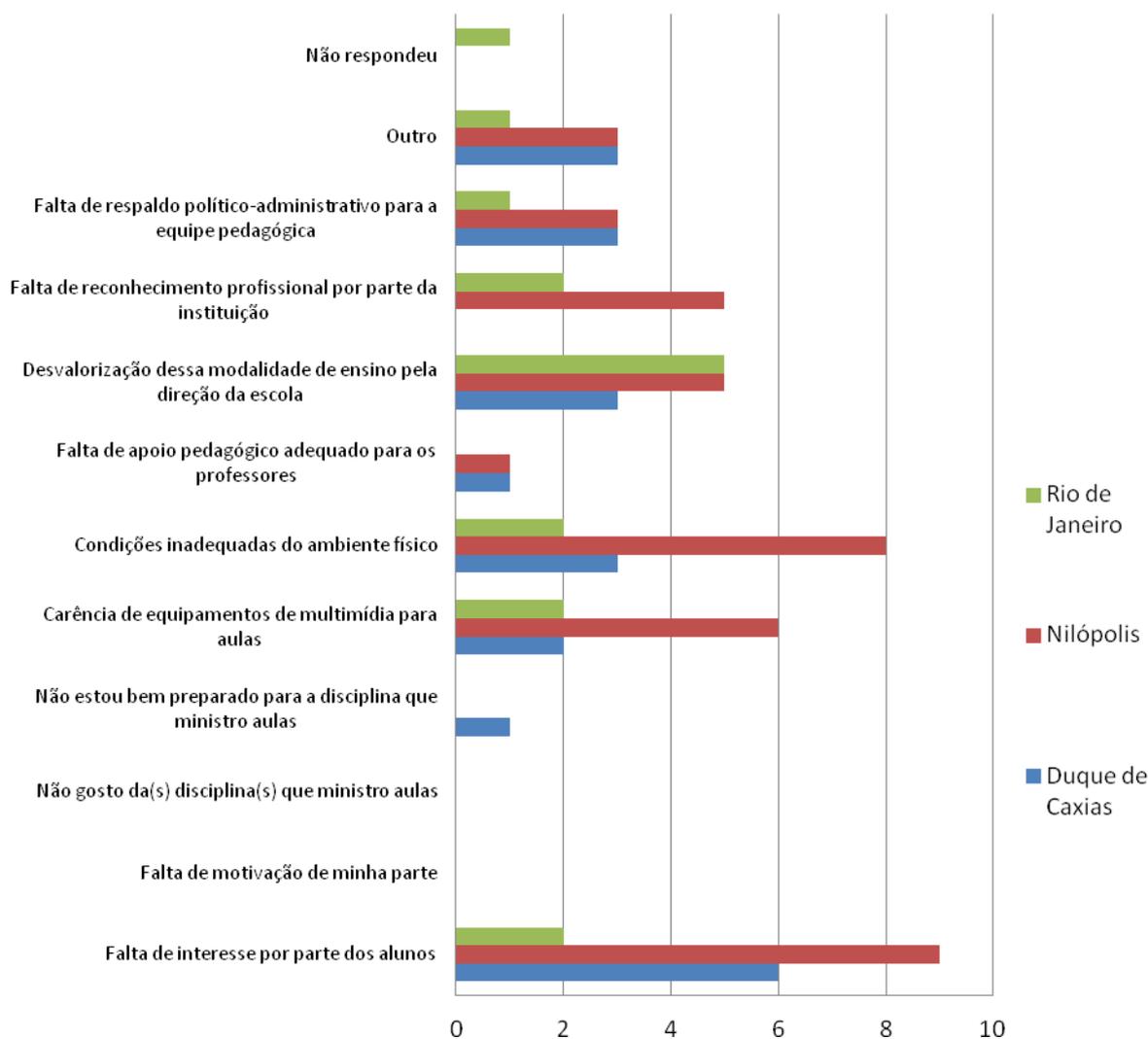
diretamente em pensar outra maneira de enfrentar o conhecimento, outra *episteme*. Ou mesmo, como sugere Ciavatta:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação do trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir aos adolescentes, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Por fim, destacando ainda possibilidades e limites do Programa na perspectiva dos docentes do IFRJ, existe uma visão muito otimista a respeito ao atendimento das expectativas dos educandos no curso, visão corroborada pelos próprios educandos quando também interrogados. 67,7% dos docentes acreditam que o curso ofertado responde às expectativas dos alunos, seja integral (26,5%) ou parcial (41,2%). Contudo, quando os mesmos docentes respondem sobre o atendimento de suas próprias expectativas de trabalho no Programa, mais de um terço afirma não atender suas expectativas e quase outro terço não emitem opinião. Restam somente aos 29,4% dos docentes que afirmam ter integral ou parcial o atendimento de suas expectativas de trabalho no PROEJA.

Estes dados nos levam a refletir sobre a seguinte questão: os professores acreditam no bom trabalho desenvolvido por eles, isto que afirmam que as expectativas positivas dos educandos com o curso são cumpridas em grande parte, mas por que as expectativas docentes não acompanham esta visão otimista de atendimento? Será que o que é bom na perspectiva dos professores para os educandos do PROEJA, não é para os alunos? Levando em conta que a maior parte (73,5%) dos professores não tem exclusividade no Programa, pois também atuam no Ensino Médio Regular, não seriam as expectativas dos docentes com o PROEJA comparadas com as expectativas esperadas no ensino regular, o que pode vir a frustrar os mesmos que se declaram empáticos à modalidade de EJA?

**Gráfico 18 - Nº de problemas apresentados pelos docentes acerca do PROEJA no IFRJ- 2011**



Fonte: Elaboração própria

Alguns problemas apontados pelos docentes revelam-se como obstáculos para desenvolvimento de uma prática educativa que correspondam positivamente às suas expectativas e dos discentes. Embora a maior parte destacada refira-se aos problemas da dinâmica institucional e pouca à responsabilização da atitude docente. Isto nos indica primeiro, que a recepção e tratamento dado ao Programa pela instituição é carente e não prioritária. A falta de interesse dos alunos, a carência de equipamentos multimídia para as atividades docentes em sala, as condições inadequadas do ambiente físico e a desvalorização da modalidade de EJA pela direção da escola, são os principais problemas apontados entre vários outros

apresentados no questionário. Não se destacam os problemas em que a atuação docente é posta em xeque e, na verdade, a maioria assinalada é externa à prática do docente.

Quando os docentes afirmam que suas expectativas não são atendidas, ora por que não se alcançou objetivos esperados no desempenho dos alunos, ora por que encontra pouco apoio institucional, este tratamento distinto torna-se evidente. Mas a despeito dessa distinção e desconhecimento, a maioria dos docentes comemora a implementação do PROEJA na instituição. Cerca de 70% afirma apoiar plenamente este processo, mesmo que este mesmo processo não tenha sido fruto de consulta que os incluisse.

Percebemos a existência de grandes dificuldades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no PROEJA, que vão desde as condições físicas mais precárias e dificuldades com o interesse dos alunos por parte dos docente até o reconhecimento de que é uma modalidade desvalorizada pela instituição, não prioritária, o que nos leva a concluir que existe um tratamento distinto que é destinado aos sujeitos discentes do PROEJA no IFRJ.

### **3.2.5. Desigualdade de condições de ensino/aprendizagem no trabalho educativo destinado ao PROEJA no IFRJ**

O PROEJA se apresenta aos sujeitos atendidos como uma oportunidade de ampliação da escolaridade e uma chance de melhoria das condições de vida. Dessa forma, quando questionados sobre os motivos que os levaram a se matricular no PROEJA e o que o mesmo acrescentava em suas vidas, estas perspectivas aparecem. Embora tenha se destacado em maior número as possibilidades que a qualificação e a formação profissional poderiam trazer para a disputa no mercado de trabalho, ficou evidente a oportunidade que o PROEJA representa para muitos trabalhadores e trabalhadoras que, apesar de sofrerem com o desemprego, acreditam poder ampliar a renda ou ter qualquer outro tipo de retorno financeiro com a ampliação da escolaridade. O fato de ser um curso ofertado por uma instituição federal de ensino também faz diferença, pois, não é qualquer oportunidade que o PROEJA apresenta, mas a oportunidade em uma “instituição de peso”, conforme palavras de um aluno. Estas perspectivas ficam claras em dois depoimentos registrados nos questionários coletados: a) “Porque eu tenho certeza que com o meu esforço junto com o curso do PROEJA eu conseguirei ter uma vida financeira estável”; e b) “Para me formar em uma instituição de nome.”

É interessante destacar, mesmo que haja muitas críticas a fazer a sua forma que para muitos trabalhadores que não vislumbram esta instituição como possibilidade, adentrar por seus portões como parte de seu corpo discente representa muito para suas vidas.

Para muitos que não tinha a maior possibilidade de entrar nem a menor, foi uma grande oportunidade. Eu fiquei muito feliz em saber que posso estudar numa das melhores escolas técnicas do Brasil. Tentarei ser o

melhor educando dentro das minhas possibilidades. Essa forma é a melhor que eu já vi (ALUNO do IFRJ).

Os motivos que levam ao PROEJA são inúmeros: a busca pela qualificação profissional e aperfeiçoamento; a oportunidade da escolaridade com uma formação técnica integrada ao ensino médio, principalmente numa instituição pública federal; a crença na prosperidade financeira; o interesse no curso ofertado; afinidade com a área de conteúdo ou mesmo para ocupação do tempo, poder ser autônomo. Estes motivos são explicitados pelos discentes nas transcrições a seguir:

Porque seria uma boa oportunidade de cursar o ensino médio e poder também fazer o curso técnico de manutenção, o qual sempre me interessou em realizar. E também o fato de se tratar de uma instituição federal (ALUNO do IFRJ).

Porque eu tenho certeza que com o meu esforço junto com o curso do PROEJA eu conseguirei ter uma vida financeira estável (ALUNO do IFRJ).

Porque foi a oportunidade que surgiu de estudar numa escola federal, e de excelência (ALUNO do IFRJ).

Para me especializar em uma área que está sendo muito competitiva no mercado de trabalho. Só que pensei que o curso seria de excelente qualidade, porém não foi o que pensei. Fomos ter um pouco de rede nos últimos períodos. Estou insatisfeita e muito aborrecida por ter feito 2 anos e meio sem ter uma qualificação de boa qualidade (ALUNO do IFRJ).

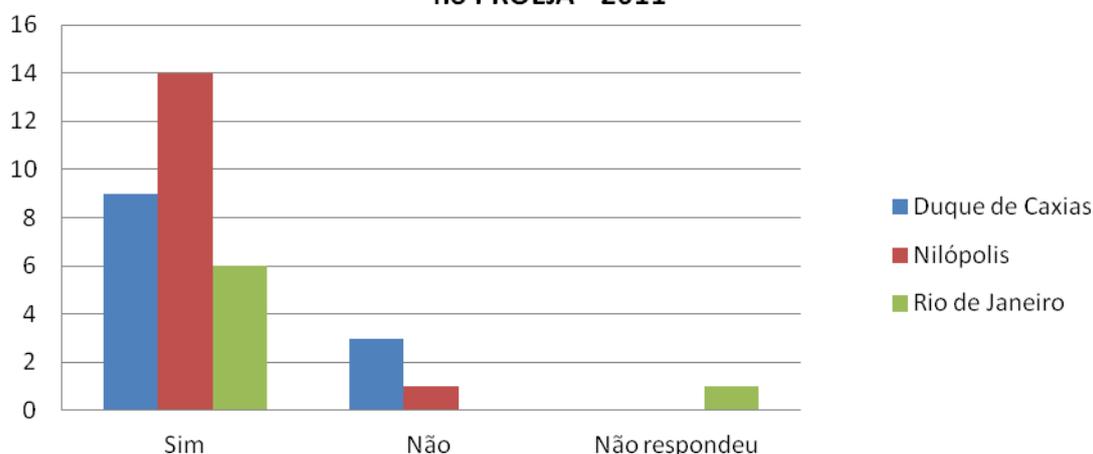
Mesmo que várias expectativas discentes apresentem-se frustradas, o PROEJA, no geral, é identificado como um curso que acrescenta mais nas vidas de seus educandos, com boa qualidade de ensino, mais escolaridade, melhorias na vida financeira, mais conhecimento, experiências, ou mesmo, de forma bem simples, acrescentar o conhecimento que permita ao educando ligar um computador, conforme um dos discentes informou no questionário. Contudo, não podemos comemorar somente as potencialidades do Programa no que diz respeito ao papel efetivo que pode cumprir na vida material e cultural destes educandos. É preciso que se observe que na dinâmica institucional implementadora de programas como o PROEJA, há formas de manter na marginalidade os sujeitos, mesmo que haja um grande esforço para que se diga o contrário.

Este esforço é feito pelo IFRJ. Embora afirme não haver distinção entre os sujeitos discentes do PROEJA e os demais sujeitos do ensino regular, os dados demonstram haver um tratamento diferenciado, seja por considerarem a formação deficitária dos discentes do Programa, seja pela finalidade pedagógica de seus cursos. É comum nos dados que a descontinuidade da trajetória escolar e baixo acúmulo do conhecimento formal dos discentes atendidos no PROEJA seja utilizados como explicação para o fracasso escolar e a evasão dos mesmos. Também os objetivos do curso, em formar seres protagonistas e empreendedores, que possam autonomamente competir no mercado de trabalho, ratificando e mesmo comemorando a precarização destas condições, são amostras de que aos sujeitos deste Programa restam poucas alternativas, mas que devem ser bem aproveitadas.

A oferta de cursos em uma instituição federal é uma destas oportunidades, mas as responsabilidades sobre estas oportunidades não são compartilhadas. Embora não se mantenha a lógica de uma educação pobre para o pobre, visto que os próprios discentes afirmam ter ampliado seus conhecimentos, principalmente no que diz respeito a sua formação geral, se preserva o tratamento dual e segregado aos que vem das classes trabalhadoras e adentram ao mundo do conhecimento. Mesmo que o PROEJA represente a oportunidade de ampliação da escolaridade, a forma como esta ampliação é conduzida institucionalmente, expressa o caráter funcional como resposta às ambições capitalistas de manter vivo, mediante a ilusão das oportunidades equânimes para todos, o consentimento dos governados.

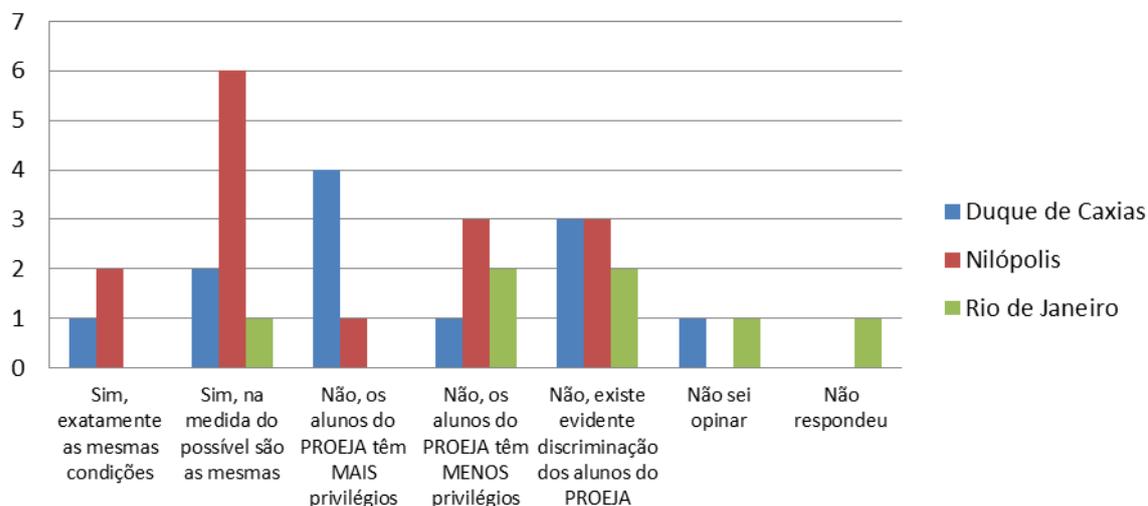
Os docentes que se levar em conta que também a grande maioria dos docentes (85,3%) afirma que é explícita a diferença da prática docente do ensino médio regular e o ensino médio no PROEJA. Isto não significa que necessariamente seja pior, ou melhor, já que nenhum profissional alega dar um “ensino pobre” aos discentes do Programa, mas só em considerar a diferença questionamos as características das mesmas.

**Gráfico 19 - Nº de docentes do IFRJ nformantes acerca da existência de diferença da prática docente no trabalho do Ensino Médio Regular em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido no PROEJA - 2011**



Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 20 - Nº de docentes do IFRJ que opinaram em relação ao tratamento dado aos discentes do PROEJA em comparação aos discentes dos cursos regulares - 2011**



Fonte: Elaboração própria

O reconhecimento da evidente discriminação dos educandos do PROEJA salientado em 23,5% das respostas docentes, nos levam a refletir sobre o tratamento diferenciado que o Programa tem no IFRJ, assim como os 17,6% que reconhecem que os educandos têm menos privilégios que os demais educandos dos diferentes cursos ofertados pela instituição. Alguns professores chegaram a afirmar que os educandos do PROEJA tem mais privilégios que os outros (14,7%), o que nos faz refletir sobre o que há de diferença ‘positiva’ usufruída pelos educandos do PROEJA.

Talvez a bolsa de assistência estudantil de R\$ 100,00 mensais, o fato de possuírem dois coordenadores de curso (um técnico e outro pedagógico), fato que não caracteriza outros cursos do IFRJ, ou mesmo, o acompanhamento mais sistemático das realidades e condições de vida, acompanhamento que, vale dizer, é necessário e central para a manutenção dos discentes na escola. Aproximadamente 27% dos docentes afirmaram que “na medida do possível” as condições de tratamento aos educandos do PROEJA são as mesmas, o que revela de antemão que as condições nem sempre são iguais, o que reforça, em nosso ponto de vista, os demais índices de diferenciação de tratamento.

Quando oportunizado espaço para que os educandos colocassem questões que mais os incomodavam em relação ao curso, os mesmos apresentaram as dificuldades enfrentadas como a falta de aulas práticas, laboratórios eficientes, a percepção de que é um curso para trabalhadores, mas não atende os mesmos nas suas especificidades, aparecem dos problemas crônicos. Os estereótipos que

caracterizam tradicionalmente cursos para jovens e adultos também são mencionados.

Nas transcrições a seguir, é possível verificar as insatisfações com curso e como seus objetivos não são correspondidos:

Porque o PROEJA não muda de horário? Pois a minha turma tem 15 pessoas, mais a maioria esta querendo trabalhar, daqui a pouco os professores não terão alunos; o horário da parte d'amanhã seria ótimo ou à noite. Pessoas estão me procurando para levar esse assunto à coordenação, pois o ramo de trabalho está oferecendo horário de 6 horas por dia, em 6 dias para jovem, aqui não pode trabalhar na parte d'amanhã e nem à parte da tarde, ai eles tem que sair (ALUNO do IFRJ).

Gostaria que a escola tivesse, e aprimorar-se mais atividades físicas como dança ou outras modalidades (ALUNO do IFRJ).

Sim. Se dá para conciliar o trabalho com o curso? Porque muita gente trabalha e chega aqui atrasado tomando falta ou perdendo matéria (ALUNO do IFRJ).

Sim, a direção está correndo atrás dos cursos superiores na área de informática (ALUNO do IFRJ).

Eu gostaria que tivéssemos mais aulas práticas, pois estou sem base para estágio (ALUNO do IFRJ).

Precisamos sair do estereótipos de PROEJA as matérias são corridas e sem conteúdo para encarar um vestibular. Cadê o laboratório de *hardware* (ALUNO do IFRJ).

Queremos um laboratório ou de possamos montar e desmontar as máquinas (computadores) (ALUNO do IFRJ).

O atendimento das demandas dos educandos pela instituição deixa a desejar e, para muitos discentes, parece ser o PROEJA um projeto à parte da mesma, não integrado. Esta impressão é reforçada nas falas seguintes, pois o sentimento de descaso expressa um lugar secundário atribuído ao curso e aos sujeitos por ele atendidos.

Eu acho que deveria valorizar mais e dar uma atenção maior para os educandos de informática (ALUNO do IFRJ).

É como se eles os professores está fazendo um favor em da aula para o PROEJA (ALUNO do IFRJ).

Em suma, a partir dos dados apresentados é possível perceber que há todo um conjunto de elementos que ratificam a marginalidade que do PROEJA no IFRJ. Começamos com o próprio processo inicial de implantação, cujas práticas não refletiram as demandas regionais e não consultaram todos os sujeitos que deveriam nele estar envolvidos. Destaquemos a forma como a escolha do curso e a “não” participação dos sujeitos no processo ocorreram, obedecendo aos princípios da gestão e a adesão voluntária ao trabalho. Também destacamos o descumprimento

dos princípios legais que obrigam à formação específica dos docentes para o trabalho na EJA, mas que na realidade do IFRJ poucos espaços são fornecidos em virtude da própria compreensão da instituição da necessidade de um trabalho diferenciado que transgrida a perspectiva compensatória marcante na trajetória desta modalidade. Por fim, observemos que gestores, docentes e discentes consideram a distinção de tratamento destinado ao Programa em relação aos demais cursos. A nosso ver, este tipo de tratamento expressa, o que estamos em vários momentos ressaltando, a condição marginal destinada ao PROEJA no IFRJ. De igual forma, não é possível que seus objetivos inclusivos, ao menos no nível que se colocam, sejam cumpridos. Isto reforça nossa tese de que o Programa serve aos propósitos da pedagogia política atual em garantir a conformação social dos sujeitos aos objetivos da sociabilidade burguesa e o equilíbrio social de uma ordem em crise.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações destacando algumas palavras de Frigotto(2010) em relação ao caráter dialético no qual devemos compreender as políticas públicas educativas e demais ações promovidas pelo Estado:

[...] o fenômeno da expansão da escolaridade, ou seja, o alargamento dos canais de acesso ao sistema educacional certamente não pode ser interpretado dentro da lógica tecnocrática, que coloca este alargamento como mecanismo de acesso ao emprego e a ocupações cada vez mais rentáveis e, por essa via, logra o atingimento de maior equidade social. De outra parte, tal alargamento não pode ser tomado como uma simples armadilha, conspiração ou uma ingenuidade do sistema. Pelo contrário, a ampliação do acesso à escola, o alargamento do investimento público na área educacional e o próprio processo de privatização do ensino devem ser entendidos dentro da ótica do movimento do capital, de circulação e realização da produção (FRIGOTTO, 2010, p. 178).

Conforme dito, o processo de ampliação da escolaridade, das oportunidades de acesso ao saber e de formação por meio de programas sociais educativos, tais como o PROEJA, não deve ser desprezado. Mesmo que este processo materialize os interesses burgueses de sociedade, como resultado das contradições vivenciadas pelo capital, também se apresenta como produto da luta dos trabalhadores pelo direito à escola. Vale dizer, a escola é funcional aos interesses da burguesia, mas também é um espaço de disputa que se serve a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2010, p. 181).

Este reconhecimento não nos restringe na identificação dos vários limites da prática educativa que compõem o processo de implementação do PROEJA no IFRJ, do contrário, a ciência desta contradição nos permite potencializar a ação dos trabalhadores na história e acreditar que, mesmo circunscritos à sociedade do capital, podemos construir alternativas e um novo modelo de educação que possa disputar com o modelo hegemônico. É claro que assim como percebemos esta potencialidade, as classes de poder hegemônico também percebem e, por isso, precisam sofisticar cada vez mais seus mecanismos de dominação e contenção, de forma a não permitir que a classe trabalhadora mais pobre avance mais do que os limites impostos por elas. A ampliação das políticas sociais é, em si, uma representação desta sofisticação. Mesmo que a burguesia corra o risco de produzir espaços de criação do homem coletivo e crítico, em detrimento do homem massa, o faz com olhares atentos e estratégias pedagógicas eficazes, destinadas ao conformismo das classes subalternas.

As inúmeras políticas sociais promovidas pelo atual Estado neoliberal brasileiro cumprem esta mesma função conformadora. Voltadas, oficialmente, para a promoção da inclusão social dos considerados “marginais ao sistema” (BRASIL, 2007,

p. 11), por meio da oferta da educação profissional e pelo atendimento à juventude excluída, estas políticas situam-se no contexto da reestruturação produtiva demandada pelo processo da crise do capital nas últimas décadas e dos novos princípios de gestão da produção que exigem perfil trabalhador distinto. A perspectiva de que é a ausência de qualificação a razão central para exclusão do trabalhador no mercado de trabalho e seu estímulo a base para o desenvolvimento e competitividade econômica do país na ordem internacional, explicaria os motivos para tamanhos esforços de investimento à educação profissional.

Vencer as mazelas do desemprego por meio das políticas de formação/qualificação profissional e incluir socialmente os sujeitos alijados, principalmente os jovens da classe trabalhadora, constituem-se objetivos do Estado brasileiro neoliberal para que se garanta a estabilidade social e manutenção do bloco histórico. Sem o acionamento de uma pedagogia política convincente e conformadora, por parte dos intelectuais orgânicos do capital, não seria possível manter a classe trabalhadora, mesmo que parcialmente, resignada.

O sistema do capital subsumiu a educação aos seus interesses. Seus intelectuais orgânicos constroem estratégias para erigir uma unidade social capaz de manter a hegemonia dos grupos de poder e garantir o consenso ativo da classe trabalhadora ao projeto societal burguês. Os novos pressupostos, defendidos pelos interesses neoliberais e que subordinam a educação aos anseios do mercado, são obstáculos, a nosso ver, à construção de seres emancipados que possam construir uma nova ordem social.

O PROEJA, enquanto política pública educacional situada neste cenário sócio-histórico torna-se objeto importante de análise ao ser identificado como parte do projeto de garantia da hegemonia pelo Estado neoliberal brasileiro. Ao descrevermos seu processo de implementação e questionarmos sobre o seu sentido sócio-político, identificamos o seu real sentido, qual seja, conformar, moral e politicamente, os membros da classe trabalhadora aos interesses hegemônicos do capital. Principalmente conformar os jovens que, sem oportunidades e alternativas nesta ordem social, representam uma grande ameaça à sua estabilidade.

Há uma nova pedagogia política que dita, correspondente às novas demandas de um sistema em recomposição, como deve ser a participação do trabalhador no mundo produtivo. A nova institucionalidade do trabalho e suas relações sociais, resultados do momento da acumulação flexível, obrigam o trabalhador à detenção dos novos códigos da modernidade, à sua atualização e qualificação constante, à responsabilização própria por sua manutenção no mundo do trabalho. Cabe ao Estado neoliberal, contudo, não mais a promessa do pleno emprego e do bem-estar social, mas constituir, mediante os intelectuais das classes dominantes a que serve, a ilusão de que atende às demandas sociais e que é possível construir uma sociedade baseada no discurso da justiça social e da equidade. As políticas públicas que cria reflete este projeto.

Neste sentido, nosso trabalho procurou demonstrar que os reais objetivos do Estado brasileiro na abertura de políticas públicas no campo da juventude corroboram os objetivos do capital em manter a classe trabalhadora

dentro dos limites impostos por ele, assim como de mediar os conflitos frente à disputa por hegemonia entre as classes. O PROEJA, no que tange às suas expectativas, contribui muito mais para convencer os sujeitos de que estão sendo atendidos pelo Estado, do que de fato para incluir seus segmentos sociais alijados, mesmo que de forma contraditória se torne um espaço potencial de constituição do sujeito e de acesso ao conhecimento.

É importante reconhecer que o sistema do capital, na sua luta visceral para sua recomposição e manutenção, vem acionando inúmeras estratégias que permitam conservar seu equilíbrio. No Brasil, estas estratégias se materializam em políticas públicas, tal como o PROEJA. Para além de uma ação governamental que oportuniza a escolarização, aos membros da classe trabalhadora mais pobre que não tiveram acesso à escolarização em idade regular tal implementação é compreendida aqui dialeticamente: como um mecanismo de conformação política e ideológica da juventude aos interesses do capital, ao mesmo tempo em que constitui espaço de disputa de hegemonia no campo das políticas públicas para a juventude.

Inúmeros elementos desta pesquisa reforçaram a perspectiva de que o PROEJA não se distingue de outros programas que objetivam a inclusão social do jovem e adulto trabalhador, principalmente porque não lograrem sucesso neste objetivo. Vários limites, evidentes em sua prática educativa e em seu espaço institucional, expressam seus limites: a carente infraestrutura de seus cursos e da formação de seus profissionais, tanto dos que lidam com as demandas do cotidiano da sala de aula quanto dos que são responsáveis por sua gestão; do tratamento rebaixado de suas demandas, onde muitas vezes as especificidades de seus sujeitos são confundida com deficiências de todos os tipos: econômica, de conhecimento, de *status*, de auto-estima, de objetivo de sociedade.

Contudo, a implementação de programas deste tipo, apesar de servir aos interesses hegemônicos do capital, transforma-se numa possibilidade por constituir um espaço de disputa de hegemonia no campo das políticas públicas para a juventude. Na medida em que convoca vários sujeitos comprometidos com a educação pública de jovens e adultos pode, no mínimo, acentuar as contradições da relação trabalho/educação contida na dinâmica de programas deste tipo. Dessa forma são produzidas condições fundamentais para a formulação de alternativas mais adequadas aos interesses dos trabalhadores.

## 5. BIBLIOGRAFIA

### 5.1 OBRAS CITADAS

ALVES, Giovanni. **O novo e o precário mundo do trabalho**. Reestruturação produtiva e a crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000, 365 p.

ANDRADE, Flávio Anício. A formação do cidadão-trabalhador: educação e cidadania no contexto do novo industrialismo. In NEVES, Lúcia Maria W.(org.) **Educação e Política no limiar do século XXI** (2ª ed.) Campinas, SP: Autores Associados, 2008, pp. 59-78.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999, 258 p.

ARAÚJO, Jair Jonko; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Inovações e Continuidades**. ANPED: 2010, p. 1-13. Disponível em <[www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/.../GT05-6449--Res.pdf](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/.../GT05-6449--Res.pdf)>. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

ARROYO, M.G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs). **Diálogos na educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 19-50.

BRANDÃO, Marisa. O governo Lula e a chamada Educação Profissional e Tecnológica. In **Retta**. Seropédica, RJ: EDUR, 2010, vol.1, n.1, p. 61-87.

BRASIL. **Chamada Pública nº 02/2007**. Chamada para a adesão das Instituições que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica aos IFs. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_ifets3.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifets3.pdf)>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm)>. Acesso em 14 de agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007**. 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.

Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em 10 de junho de 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.184 de 07 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm). Acesso em 15 de setembro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.478 de 24 junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5.478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5.478.htm) >. Acesso em 12 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em 12 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)>. Acesso em 12 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.278 de 29 de dezembro de 2007.** Altera o Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6278.htm)>. Acesso em 12 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. MEC. **Expansão da Rede Federal:** reordenamento. 2009. Disponível em <[http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=56&Itemid=27](http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27)>. Acesso em 08 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova a organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm)>. Acesso em 18 de outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm). Acesso em 12 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em 12 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº11.892 de 28 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em 10 de junho de 2010.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em 10 de junho de 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº11.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Aprovado em 10 de maio de 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em 13 janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 2.080 de 13 de junho de 2005.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. MEC/ SETEC. **Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia:** concepção e diretrizes. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets\\_livreto.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf)>. Acesso em 20 de junho de 2010.

\_\_\_\_\_. **PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, agosto 2007.

\_\_\_\_\_. **PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Formação inicial e continuada/ensino fundamental. Documento Base. Brasília: MEC, agosto 2007.

CARDOZO, M<sup>a</sup> José P. B. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: limites e possibilidades.** ANPED: 2008. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3976--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3976--Int.pdf)>. Acesso em 13 de junho de 2011.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. (orgs). **Juventude e políticas sociais no Brasil.** 2009. Disponível em: <<http://>>

[www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro\\_Juventude/Políticas.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_Juventude/Políticas.pdf)>. Acesso em 28 de janeiro de 2011.

CASTRO, Mad´Ana Desirée R.; VITORETTE, Jacqueline Maria B. O PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implementação do curso técnico integrado em Serviços de Alimentação. In **Reveja**. Revista de Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 1-100, dez. 2008, pp- 31-43.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996, 335 p.

CHILANTE, Edinéia F.N. **A Educação de Jovens e Adultos Brasileira Pós-1990: Reparação, Equalização e Qualificação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2005.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, Renan. Juventude, trabalho, educação: paradoxos do ideário da qualificação profissional. In SOUZA, José dos Santos e ARAÚJO, Renan (orgs). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá, PR: Práxis: Massoni, 2010.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**. Concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005, pp. 83-105.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: o sentido oculto ou problemas de concepção. In DE TOMMASI, Livia *et alli* (orgs). **Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 75-123.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out., 2005.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, Desirré; RESENDE, Maria José. **A EJA Integrada a Educação Profissional no CEFET: avanços e contradições**. ANPED: 2007. Disponível em <[www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3196--Res.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3196--Res.pdf)>. Acesso em 18 de janeiro de 2009.

FRIGOTTO, G.. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista** (9ª ed.). São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v.1. (9ª Ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HADDAD, Sérgio. A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. **Reveja** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v.1, n.0, p. 27-38, ago. 2007.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993, 349 p.

IFRJ. **A missão do IFRJ**. 2009a. Disponível em <<http://www.ifrj.edu.br/institu.php>>. Acesso em 18 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. PROET. **Dados de evasão e conclusão nos cursos do PROEJA do IFRJ**. Pinheiral/RJ, 2010. 2ª Imersão- PROEJA. Dados disponibilizados pela PROET em 11 de fevereiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Estatuto do IFRJ**. 2010. Disponível em < [http://www.ifrj.edu.br/site/midias/.../2011231513540estatuto\\_ifrj%5B1%5D.pdf](http://www.ifrj.edu.br/site/midias/.../2011231513540estatuto_ifrj%5B1%5D.pdf)>. Acesso em 15 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2010. Disponível em <[http://www.ifrj.edu.br/site/midias/arquivos/projeto\\_pdi\\_2009\\_2013.pdf](http://www.ifrj.edu.br/site/midias/arquivos/projeto_pdi_2009_2013.pdf)>. Acesso em 15 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional**. 2009b. Disponível em <<http://www.ifrj.edu.br/docs/ppi.pdf>>. Acesso em 02 de janeiro de 2011.

IPEA. **Comunicado 66**. PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas. Publicado em 18 de novembro de 2010. Disponível em <[http://www.ipea.gov.br/.../comunicado/101118\\_comunicado\\_ipea66.pdf](http://www.ipea.gov.br/.../comunicado/101118_comunicado_ipea66.pdf)>. Acesso em 22 de agosto de 2011.

IULIANELLI, Jorge A. S. Juventude: construindo processos – protagonismo juvenil. In FRAGA, Paulo Cesar Pontes e IULIANELLI, Jorge A. S. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp. 54-75.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 13-64.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. (3ªed.). São Paulo: Autores Associados, 2005, pp. 77-95.

LIMA, Kátia Regina de S.; MARTINS, André S. “Pressupostos, princípios e estratégias” In NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso**. SP: Xamã, 2005, p. 43-67.

MACEDO, Jussara M. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período de 1990 e 2010**. Tese de Doutorado. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2011, 494 p.

MELO, Adriana A. S. de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso**. SP: Xamã, 2005, pp. 69-82.

MELO, Marcelo de P. ; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso**. SP: Xamã, 2005, pp. 175-192.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002. 1102p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa. Qualitativa em Saúde. Maria São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da Educação Básica. In \_\_\_\_\_ (org.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**. Desafios, tensões e possibilidades. São Paulo: Artmed, 2009, pp. 131-138.

MOURA, Dante Henrique. **A implementação do PROEJA no CEFET-RN: avanços e retrocessos**. 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/unedzn/images/stories/ensino/14%20a%20implanta%C7%C3o%20do%20proeja%20no%20CEFET-rn%20-0avan%C7os%20e%20retrocessos.pdf>>. Acesso em 14 de fevereiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2006. Disponível em <[http://www.cefetp.br/edu/eja/proeja\\_redefederal.doc](http://www.cefetp.br/edu/eja/proeja_redefederal.doc)>. Acesso em 14 de agosto de 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 64 p.

NEVES, Lúcia Maria W. **Educação e política no Brasil de hoje**(4ª ed.) São Paulo: Cortez, 2005a. 119p.

\_\_\_\_\_ (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso**. SP: Xamã, 2005b, 311p.

\_\_\_\_\_; PRONKO, Marcela. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. 202p.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003. 96p.

OLIVEIRA, Edna C.; CEZARINO, Karla R. de A. **Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores**. ANPED: 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4782--Int.pdf>>. Acesso em 20 de julho de 2011.

OTRANTO, Célia Regina. Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In **Retta**. Seropédica, RJ: EDUR, 2010, vol. 1, n.1, pp. 89-108.

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? In **Educação e Sociedade**. Campinas (SP), vol. 25, n.87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 142p.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**. Concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005, pp. 107-127.

RUMMERT, Sônia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gramsci, Trabalho e Educação**: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Portugal. Cadernos Sísifo, nº4, 2007.

\_\_\_\_\_. A modernização conservadora como marca da educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil. In RUMMERT, Sônia Maria; CANÁRIO, Rui e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2009, pp. 207-225.

\_\_\_\_\_; VENTURA, Jaqueline. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011, p. 67-86.

SANTOS, Simone V. Sete lições sobre o PROEJA. In MOLL, Jaqueline (org.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**. Desafios, tensões e possibilidades. São Paulo: Artmed, 2009, pp. 120-129 312p.

SILVA, Edna Lúcia da e MENEZES, Estera M.. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001, 121p.

SILVA, Elvira A.F., RAMOS, Elizabete B. e SANTOS, Sônia de Fátima R. Formação integrada – PROEJA: uma reflexão em torno da concepção de trabalho – homem - conhecimento. In SANTOS, Sônia de Fátima R. e outros (orgs). **O Curso de Especialização do Proeja no CEFET/PA em debate**: experiências, estudos e propostas. Belém: CEFET-PA, 2008, pp. 11-35.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **Da EJA ao PROEJA**: a transição da educação de jovens e adultos na rede federal. ANPED: 2010. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/.../>>. Acesso em 20 de abril de 2011.

SOARES, Leôncio Gomes. **Educação de jovens e adultos**. (Diretrizes Curriculares Nacionais). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**. Anos 90. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, 223 p.

\_\_\_\_\_. A “nova” cultura do trabalho e seus mecanismos de obtenção do consentimento operário: os fundamentos da nova pedagogia do capital. In BATISTA, R. e ARAÚJO, R. (orgs.). **Desafios do trabalho**. Capital e luta de classes no século XXI. Londrina: Práxis; Maringá: Massoni, 2003, pp. 173-199.

\_\_\_\_\_. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2009, 197 páginas.

\_\_\_\_\_. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: \_\_\_\_\_; ARAÚJO, Renan. **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Praxis: Massoni, 2010, pp. 133-157.

\_\_\_\_\_. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011a, pp. 15-28.

\_\_\_\_\_. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. In \_\_\_\_\_ (org.). **Trabalho, qualificação e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2011b, pp. 13-33.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César R. Juventude e políticas públicas no Brasil. In **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº. 24, p. 16-39, dez., 2003.

\_\_\_\_\_; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. In **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 141-172, nov., 2005.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2005. 159p. Mimeo. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO\\_CIDADANIA\\_E\\_EMANCIPACAO\\_HUMANA.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf)>. Acesso em 20 de outubro de 2011.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008, 302p. Disponível em < [http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/index.php](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/index.php). ..>. Acesso em abril de 2009.

## 5.2 OBRAS CONSULTADAS

CÊA, Geórgia S. dos S. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: perspectivas, tendências e riscos. In CÊA, Geórgia S. dos S. (org). **O Estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2007, pp. 161-186.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica. In **Educação e Sociedade**. , Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007, p. 1129-1152.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In FRIGOTTO, G (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século (9ªed.). Petrópolis: Vozes, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**. O breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, 598 p.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90** - políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 25 junho 2010.

MASCARENHAS, Ângela Cristina B. (org.) **Educação e trabalho na sociedade capitalista**. Reprodução e contraposição. Goiânia: Editora UCG, 2005. 170 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade.(27ªed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008, 108 p.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais e o Projeto Nacional**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/artigos> > Acesso em 22 de jan. de 2011.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

RAMOS, Lilian M.P. de Carvalho. A educação de jovens e adultos no Brasil: reflexões do passado, presente e futuro. In: SOUZA, José dos Santos (org.). **Reflexões da prática docente na EJA**. Seropédica: EDUR, 2010, pp. 15-34.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## 5.3 ENTREVISTAS

AGUIAR, Luís E. Vargas. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Luís Edmundo Vargas Aguiar (Pró-Reitor de Extensão do IFRJ) [mai. 2011]. Entrevistadora: Fernanda P. S. Gouveia e Tânia M. Almenara. Áudio em MP3 (30min 12 s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

ALMENARA, Tânia Maria. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Tânia M. Almenara (Coordenadora Pedagógica do PROEJA do *Campus Nilópolis* do IFRJ) [mai. 2011]. Entrevistadora: Fernanda P. S. Gouveia. Áudio em MP3 (31 min 45 s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

AUGUSTINHO, Elizabeth. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Elizabeth Augustinho (Pró-Reitora Adjunta da Graduação do IFRJ) [mai. 2011]. Entrevistadora: Fernanda P. S. Gouveia e Tânia M. Almenara. Áudio em MP3 (16min 14 s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

MAIA, Armando. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Armando Maia (Pró-Reitor de Ensino Médio e Técnico) [jun. 2011]. Entrevistadora: Fernanda P. S. Gouveia e Tânia M. Almenara. Áudio em MP3 (48 min 3 s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

MARTINEZ, Suíze G. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Suíze G. Martinez (Coordenadora Técnico-Pedagógica do *Campus D. Caxias* do IFRJ) [abr. 2011]. Entrevistadora: Fernanda P. S. Gouveia. Áudio em MP3 (17min 40 s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

MERAT, Pedro Paulo. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Pedro Paulo Merat (Diretor Geral do *Campus D. de Caxias* do IFRJ) [abr. 2011]. Entrevistadora: Fernanda P. S. Gouveia. Áudio em MP3 (27min 52 s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

MORAES, Sérgio. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Sérgio Moraes (Coordenador Técnico do PROEJA do *Campus Nilópolis* do IFRJ) [mai. 2011]. Entrevistadora: Fernanda P. S. Gouveia. Áudio em MP3 (27min 31 s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

NISEMBAUM, Moisés A. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Moisés A. Nisenbaum (Coordenador Técnico do PROEJA do *Campus Rio de Janeiro* do IFRJ) [mai. 2011]. Entrevistadora: Fernanda P. S. Gouveia. Áudio em MP3 (17min 51s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

PONTE, Cristiano. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Cristiano Ponte (Diretor de Ensino *campus RJ*) [jun. 2011]. Entrevistadora: Fernanda P.S. Gouveia. Áudio em MP3 (18min 07s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

PRADO, Helen W. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Helen W. do Prado (Coordenadora Pedagógica do PROEJA do *Campus D. de Caxias* do IFRJ) [abr. 2011]. Entrevistadora: Fernanda P.S. Gouveia. Áudio em MP3 (23min 54 s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

PRESSANTIM, Sheila. **A implementação do PROEJA no IFRJ**: entrevista com Sheila Pressantim (Diretora Geral do *Campus Nilópolis* do IFRJ) [jun. 2011]. Entrevistadora: Tânia M. Almenara. Áudio em MP3 (29 min 30 s). Entrevista concedida ao GTPS – Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e sociedade.

# **ANEXOS**

## Anexo 01

### Questionário de Alunos do PROEJA

Prezado(a) Aluno: Este é um questionário para coleta de dados de uma investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade da UFRRJ intitulado "Trabalho, Juventude e Qualificação Profissional". Seu propósito é coletar informações sobre a prática educativa do PROEJA. Pedimos que colabore conosco respondendo as questões conforme as orientações prestadas. Qualquer dúvida, solicite informações. Obrigado!

\*Obrigatório

Sigla do Instituto em que você estuda: \* Ex: IFRJ, IFSP, IFMT.

Nome do *Campus*: \*

Sexo: \*

- Masculino
- Feminino

Faixa etária: \*

- menos de 18 anos
- de 18 a 24 anos
- de 25 a 29 anos
- de 30 a 34 anos
- de 35 a 39 anos
- de 40 a 49 anos
- de 50 a 59 anos
- de 60 anos ou mais

Estado Civil: \*

- Casado
- Solteiro
- Divorciado
- União estável
- Viúvo

- Outro:

Número de filhos: \*

- não tem filhos
- 01 filho
- 02 filhos
- 03 filhos
- 04 filhos
- mais de 04 filhos

Naturalidade: \* Cidade/Estado. Ex.: Mesquita/RJ

Local onde mora: \* Cidade/Estado. Ex.: Belford Roxo/RJ

Situação trabalhista: \*

- Não trabalha
- Exerce atividade informal esporadicamente
- Exerce atividade informal regularmente
- Trabalho temporário com contrato assinado
- Trabalho temporário sem contrato assinado
- Trabalha com carteira assinada
- Outro:

Se você trabalha ou já trabalhou, qual o último cargo ou função exercida? \*

Quanto tempo de experiência de trabalho você possui nesta última função? \*

- Nunca trabalhei
- Menos de 03 meses
- de 04 a 05 meses
- de 06 a 11 meses
- de 01 a 02 anos
- de 03 a 05 anos

- de 06 a 10 anos
- de 11 a 20 anos
- de 21 a 30 anos
- mais de 30 anos

Se você trabalha ou tem alguma ocupação, quanto você ganha por mês? \*

- Menos de R\$ 250,00
- Entre R\$ 250,00 e R\$ 499,00
- Entre R\$ 500,00 e R\$ 999,00
- Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 1.499,00
- Entre R\$ 1.500,00 e R\$ 2.999,00
- Entre R\$ 3.000,00 e R\$ 4.999,00
- Entre R\$ 5.000,00 e R\$ 9.999,00
- R\$ 10.000,00 ou mais
- Não trabalho/Nunca Trabalhei
- Prefiro não responder

Qual sua condição familiar? \*

- NÃO contribuo financeiramente para o sustento da família e DEPENDO dela para meu sustento.
- NÃO contribuo financeiramente para o sustento da família e NÃO DEPENDO dela financeiramente.
- Contribuo financeiramente para o sustento da família, mas NÃO SOU o principal responsável.
- Contribuo financeiramente para o sustento da família e SOU o principal responsável.
- Sou o único responsável pelo sustento da família.
- Não me enquadro em nenhuma das alternativas

Se a renda de todos os membros da família for somada, qual seria o valor da soma? \*

- Menos de R\$ 250,00
- Entre R\$ 250,00 e R\$ 499,00
- Entre R\$ 500,00 e R\$ 999,00

- Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 1.499,00
- Entre R\$ 1.500,00 e R\$ 2.999,00
- Entre R\$ 3.000,00 e R\$ 4.999,00
- Entre R\$ 5.000,00 e R\$ 9.999,00
- R\$ 10.000,00 ou mais
- Prefiro não responder

Você concluiu o Ensino Fundamental (1º Grau) de que forma? \*

- Ensino regular, em 8 ou 9 anos
- Ensino supletivo, em 4 anos
- Educação à distância
- Outro:

Você estudou o Ensino Fundamental (1º Grau) em que tipo de instituição? \*

- Todo em escola pública
- Todo em escola privada
- Maior parte em escola pública
- Maior parte em escola privada

Você já cursou o Ensino Médio (2º Grau)? \*

- Não
- Sim, mas não concluí
- Sim. Concluí

Ano de conclusão, caso você tenha concluído o Ensino Médio (2º Grau): Só responda essa questão se você marcou a resposta "Sim. Concluí" na questão anterior

Você cursa ou já cursou o ensino superior? \*

- Não
- Sim, mas não concluí
- Sim. Concluí.

- Sim, ainda estou cursando

Ano de conclusão, caso você tenha concluído o ensino superior: Só responda essa questão se você marcou a resposta "Sim. Concluí" na questão anterior

Nome do curso caso você esteja cursando o ensino superior: Só responda essa questão se você marcou a resposta "Sim, ainda estou cursando" na questão anterior

Qual o nível de escolaridade da sua mãe? \*

- Nunca frequentou à escola
- Ensino Fundamental (1º Grau) incompleto
- Ensino Fundamental (1º Grau) completo
- Ensino Médio (2º Grau) incompleto
- Ensino Médio (2º Grau) completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Especialização incompleta
- Especialização completa
- Mestrado incompleto
- Mestrado completo
- Doutorado incompleto
- Doutorado completo
- Pós-Doutorado

Qual o nível de escolaridade do seu pai? \*

- Nunca frequentou à escola
- Ensino Fundamental (1º Grau) incompleto
- Ensino Fundamental (1º Grau) completo
- Ensino Médio (2º Grau) incompleto
- Ensino Médio (2º Grau) completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Especialização incompleta

- Especialização completa
- Mestrado incompleto
- Mestrado completo
- Doutorado incompleto
- Doutorado completo
- Pós-Doutorado

Quando ingressou no PROEJA? \* Mês/Ano

Qual o nome do curso do PROEJA você faz? \*

Qual a duração do seu Curso? \*

- 01 ano e meio
- 02 anos
- 02 anos e meio
- 03 anos
- mais de 03 anos

Como você ficou sabendo do PROEJA? \* Pode marcar mais de uma opção.

- Pessoas conhecidas que TRABALHAM na Instituição me informaram
- Pessoas conhecidas que ESTUDAM na Instituição me informaram
- Parentes que TRABALHAM na instituição me informaram
- Parentes que ESTUDAM na instituição me informaram
- Por meio de informativo impresso (panfletos, cartazes)
- Por meio de jornal ou revista
- Fui informado pela instituição onde estudei
- Por meio de informativo na internet
- Por meio de informativo na televisão ou no rádio
- Pessoas da Rede Federal foram à escola onde estudava para informar
- Outro:

Qual foi a forma de seleção a que você foi submetido para ingressar no curso? \* (pode marcar mais de uma opção)

- Prova
- Entrevista
- Questionário sócio-econômico
- Sorteio
- Outro:

Qual sua opinião sobre a forma de acesso ao curso?

A large, empty rectangular text area with a thin border and a light gray background. It has small navigation icons (back, forward, up, down) in the corners, suggesting it's part of a web-based form.

Este curso que você está matriculado é aquele que realmente queria fazer? \*

- Sim
- Não. Queria ter feito outro curso, mas não tive oportunidade

Que outro curso você gostaria de estar fazendo? Só responda essa questão caso você tenha marcado a segunda opção da questão anterior.

Por que você decidiu se matricular no PROEJA?

A large, empty rectangular text area with a thin border and a light gray background. It has small navigation icons (back, forward, up, down) in the corners, suggesting it's part of a web-based form.

O curso que você está fazendo atende suas expectativas? \*

- Sim, plenamente
- Sim, satisfatoriamente
- Sim, minimamente
- Não

Você acredita que seu curso poderá ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho? \*

- Sim, plenamente
- Sim, satisfatoriamente
- Sim, minimamente
- Não

Você acredita que seu curso poderá ampliar sua renda mensal? \*

- Sim, plenamente
- Sim, satisfatoriamente
- Sim, minimamente
- Não

Seus professores demonstram domínio sobre o conteúdo de suas aulas? \*

- Sim, plenamente
- Sim, satisfatoriamente
- Sim, minimamente
- Não

Seus professores demonstram habilidade didática para ensinar o que sabem? \*

- Sim, plenamente
- Sim, satisfatoriamente
- Sim, minimamente
- Não

Seus professores tratam você de acordo com a idade e experiência de vida que você tem? \*

- Sim, plenamente
- Sim, satisfatoriamente
- Sim, minimamente
- Não

Como você avalia seu curso? \*

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

Você tem computador em casa? \*

- Não
- Sim, mas sem conexão à internet
- Sim, com conexão discada
- Sim, com conexão de banda larga

Você tem acesso a laboratórios de informática com acesso à internet na instituição? \*

- Sim, plenamente
- Sim, satisfatoriamente
- Sim, precariamente
- Não

Seu curso disponibiliza equipamentos necessários a sua formação? \*

- Sim, todos os equipamentos de que necessito
- Sim, boa parte dos equipamentos de que necessito
- Sim, mas uma pequena parte dos equipamentos de que necessito
- Não

Seu curso lhe oferece material didático (apostilas, softwares, livros etc)? \*

- Sim, todo o material de que necessito
- Sim, boa parte do material de que necessito
- Sim, mas uma pequena parte do material de que necessito
- Não

Em sua opinião, os alunos do PROEJA têm as mesmas condições de tratamento que os alunos dos cursos regulares? \*

- Sim, exatamente as mesmas condições
- Sim, na medida do possível são as mesmas
- Não, os alunos do PROEJA têm MAIS privilégios
- Não, os alunos do PROEJA têm MENOS privilégios
- Não, existe evidente discriminação dos alunos do PROEJA
- Não sei opinar

A instituição lhe oferece orientação educacional adequada? \*

- Sim, plenamente
- Sim, satisfatoriamente
- Sim, precariamente
- Não

O que o PROEJA acrescenta em sua vida?

A rectangular text input field with a light gray border and a vertical scrollbar on the right side. The field is currently empty.

Tem alguma coisa que não foi perguntado mas que você gostaria de acrescentar?

A rectangular text input field with a light gray border and a vertical scrollbar on the right side. The field is currently empty.

## Anexo 02

### Questionário Para Docentes do PROEJA

Prezado(a) Docente: Este é um questionário para coleta de dados de uma investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade da UFRRJ intitulado "Trabalho, Juventude e Qualificação Profissional". Seu propósito é coletar informações sobre a prática educativa do PROEJA. Pedimos que colabore conosco respondendo as questões conforme as orientações prestadas. Qualquer dúvida, solicite informações. Obrigado!

\*Obrigatório

#### Identificação do campo de atuação

Sigla do Instituto a que você pertence: \* (Ponha somente a Sigla)

Nome do *Campus* em que você atua: \*

Cursos do PROEJA em que atua: \*

#### Informações pessoais

Sexo: \*

- Masculino
- Feminino

Estado Civil: \*

- Solteiro
- Casado
- Viúvo
- Divorciado
- União estável
- Outro:

Idade: \*

- Menor de 18 anos
- de 18 a 24 anos
- de 25 a 29 anos
- de 30 a 34 anos
- de 35 a 39 anos
- de 40 a 49 anos
- de 50 a 59 anos
- 60 anos ou mais

### Informações acadêmicas e profissionais

Nível de Escolaridade: \*

- Graduação
- Aperfeiçoamento / Especialização Lato Sensu
- Mestrado Incompleto (cursando)
- Mestrado Completo
- Doutorado Incompleto (cursando)
- Doutorado Completo
- Pós-Doutorado Incompleto (cursando)
- Pós-Doutorado Completo

Curso concluído na graduação: \*

Ano de conclusão da graduação: \*

Instituição onde concluiu a graduação \*

A instituição onde você concluiu a graduação é: \*

- Pública
- Privada

Que tipo de vínculo você tem com o Instituto onde trabalha? \*

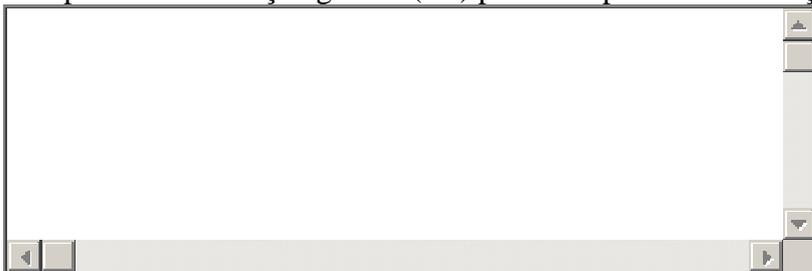
- Docente do quadro efetivo

- Docente substituto
- Técnico Administrativo

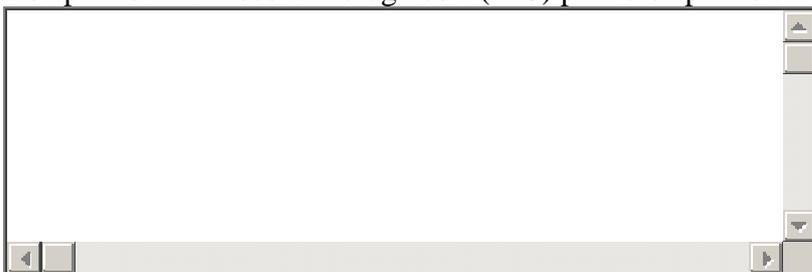
Há quanto tempo trabalha na Instituição: \*

- menos de 01 ano
- de 01 a 02 anos
- de 03 a 05 anos
- de 06 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

Disciplinas ministradas no ensino médio nos últimos 3 anos: Registre (FG) para disciplinas de formação geral e (EP) para disciplinas de formação técnico-profissional

An empty rectangular text box with a light gray border and a vertical scrollbar on the right side, intended for recording disciplines taught in secondary education.

Disciplinas ministradas no ensino superior nos últimos 3 anos: Registre (TEC) para disciplinas em cursos tecnológicos e (LIC) para disciplinas em cursos de licenciatura

An empty rectangular text box with a light gray border and a vertical scrollbar on the right side, intended for recording disciplines taught in higher education.

Anos de experiência docente antes de ingressar na instituição: \*

- nenhuma experiência
- menos de 01 ano
- de 01 a 02 anos
- de 03 a 05 anos
- de 06 a 10 anos

- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

Quais modalidades de ensino você já atuou como docente antes de ingressar na instituição ou ainda atua? \* (pode marcar mais 01 opção)

- Nenhuma
- Educação infantil
- séries iniciais do Ens. fundamental
- segundo seguimento do Ens. fundamental
- Ensino Médio (formação geral)
- Ensino Técnico
- EJA (séries iniciais do Ensino Fundamental)
- EJA (segundo seguimento do Ensino Fundamental)
- EJA (ensino médio ou ens. técnico)
- Ensino Superior (graduação)
- Ensino Superior (aperfeiçoamento / especialização lato sensu)
- Ensino Superior (pós-graduação stricto sensu)
- Outro:

### Sobre o PROEJA

Você sabe o que é PROEJA? \*

- Sim
- Sim, mais ou menos
- Não sei

Se você respondeu “SIM” ou “SIM, MAIS OU MENOS”, defina o que é PROEJA:

Você aprova a implantação do PROEJA em sua instituição? \*

- Sim, plenamente
- Sim, em parte
- Não

Quando o PROEJA foi implantado em sua instituição, você foi consultado(a) sobre os cursos que seriam oferecidos? \*

- Sim, formalmente
- Sim, informalmente
- Não fui consultado

Quando o PROEJA foi implantado em sua instituição, os ALUNOS foram consultados sobre os cursos que seriam oferecidos no PROEJA? \*

- Sim, formalmente
- Sim, informalmente
- Não foram consultados
- Não sei informar

Quando o PROEJA foi implantado em sua instituição, A COMUNIDADE EXTERNA foi consultada sobre os cursos que seriam oferecidos no PROEJA? \*

- Sim, formalmente
- Sim, informalmente
- Não foi consultada
- Não sei informar

Você teve oportunidade de participar da elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos do PROEJA em sua instituição? \*

- Sim
- Sim, mas muito pouco
- Não

Os ALUNOS tiveram oportunidade participar da elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos do PROEJA em sua escola? \*

- Sim
- Sim, mas muito pouca
- Não
- Não sei informar

A COMUNIDADE EXTERNA teve oportunidade participar da elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos do PROEJA em sua escola? \*

- Sim
- Sim, mas muito pouca
- Não
- Não sei informar

Sua instituição promoveu algum tipo de qualificação em serviço específica para você trabalhar no PROEJA? \*

- Sim
- Sim, mas não o suficiente
- Não
- Não sei informar

Marque os temas que foram contemplados nas discussões e estudos sobre implantação do PROEJA em sua instituição: \* (Pode marcar mais de um item)

- Nenhum tema foi trabalhado
- As especificidades da EJA
- Decreto 5.154/2004
- Decreto 5.840/2006
- Documento Base do PROEJA
- Integração curricular
- Dualidade no ensino
- Conceito de politecnia
- Planejamento pedagógico

- Metodologia de Ensino para EJA
- PPC, PPI e PDI
- Não sei informar
- Outro:

Em sua opinião, que outros temas deveriam ter sido abordados para ajudar os professores a se apropriarem do PROEJA e de seu público alvo?



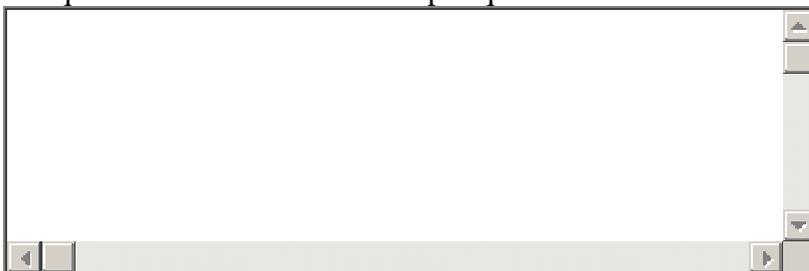
Sua instituição ofereceu algum curso de especialização lato sensu para qualificar professores para atuar no PROEJA? \*

- Sim
- Não
- Não sei informar

Se você respondeu "SIM", informe se cursou:

- Sim
- Não

Por que decidiu fazer o curso ou por que decidiu não fazer?



Na sua opinião, o quadro docente está sensível às especificidades dos alunos do PROEJA? \*

- Sim
- Sim, em parte

- Não
- Não sei opinar

Se você respondeu "SIM", "SIM, EM PARTE" ou "NÃO", por favor, explique:

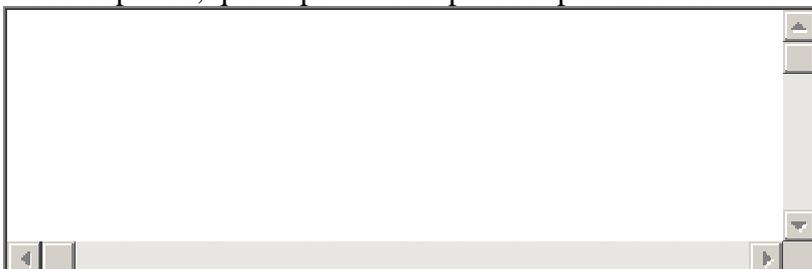
A large, empty rectangular text box with a light gray border and a scroll bar on the right side, intended for the respondent to provide an explanation.

Que tipo de assistência a equipe pedagógica de sua instituição oferece aos professores

do PROEJA? \*

A large, empty rectangular text box with a light gray border and a scroll bar on the right side, intended for the respondent to describe the type of pedagogical assistance provided.

Na sua opinião, qual o perfil ideal para ser professor do PROEJA? \*

A large, empty rectangular text box with a light gray border and a scroll bar on the right side, intended for the respondent to describe the ideal profile for a PROEJA professor.

Você conhece os principais fundamentos que norteiam o currículo do curso do PROEJA em que você atua? \*

- Sim
- Sim, em parte
- Não

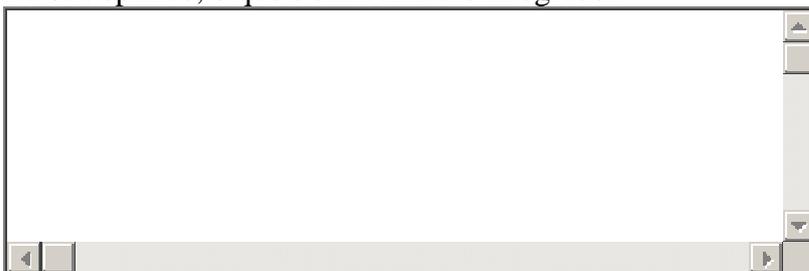
Se você respondeu "SIM" ou "SIM, EM PARTE", por favor, aponte quais são:



Você tem propriedade sobre o Projeto Pedagógico do Curso do PROEJA em que você atua? \*

- Sim, plenamente
- Sim, satisfatoriamente
- Sim, precariamente
- Não

Na sua opinião, o que é um currículo integrado?



Você acredita ser possível efetivar a integração curricular no cotidiano da sua instituição? \*

- Sim, creio
- Talvez
- Não creio
- Não sei opinar

Qual sua opinião sobre a proposta do currículo integrado? \* (marque no máximo 3 itens)

- Excelente, pois unifica teoria e prática, ciência e vida, trabalho e educação
- Muito boa que possibilita maior desenvolvimento das potencialidade do aluno
- Boa, pois oferece formação sólida e não se restringe à formação para o mercado

- Só é possível se houver autonomia para instituição organizar o curso
- Só se efetiva com o empenho de todos
- Só se efetiva se houver garantia de infraestrutura física adequada
- Na teoria é muito boa, mas que na prática não se efetiva
- Inviável, pois não há diálogo entre os docentes de diferentes áreas
- Inviável, pois não há espaço para discussão pedagógica na instituição
- Não tenho opinião sobre este tema
- Outro:

Na sua opinião, existe integração entre formação geral e formação técnica no curso do PROEJA em que você atua? \*

- Sim, plenamente
- Sim, satisfatoriamente
- Sim, precariamente
- Não
- Não sei opinar

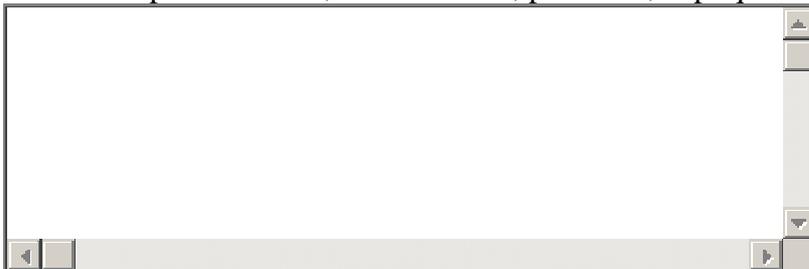
Na sua opinião, existe integração entre formação geral e formação técnica nos cursos regulares oferecidos pela sua instituição? \*

- Sim, plenamente
- Sim, satisfatoriamente
- Sim, precariamente
- Não
- Não sei opinar

Os professores do PROEJA planejam juntos? \*

- Sim
- Sim, em parte
- Não
- Não sei informar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

A rectangular text input field with a light gray border and a vertical scrollbar on the right side. The field is currently empty.

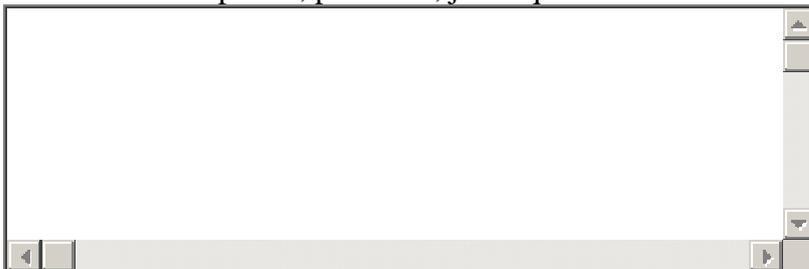
Com que periodicidade sua escola realiza reuniões pedagógicas com professores do PROEJA? \*

- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Bimestralmente
- Semestralmente
- Anualmente
- Ocorrem esporadicamente
- Não há reuniões pedagógicas do PROEJA
- Não sei informar

Qual sua avaliação sobre a implantação do PROEJA em sua escola? \*

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

Se você emitiu opinião, por favor, justifique:

A rectangular text input field with a light gray border and a vertical scrollbar on the right side. The field is currently empty.

Você se identifica com a modalidade de ensino de EJA? \*

- Sim
- Sim, em parte
- Não

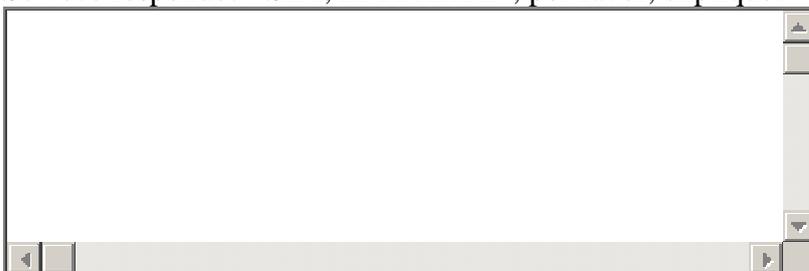
Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

A rectangular text input field with a light gray border and a vertical scrollbar on the right side. The field is currently empty.

Em sua opinião, o curso oferecido por sua escola na modalidade de EJA atende à demanda da região? \*

- Sim
- Sim, em parte
- Não
- Não sei opinar

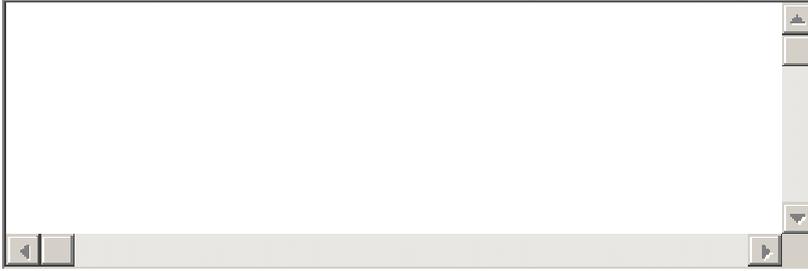
Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

A rectangular text input field with a light gray border and a vertical scrollbar on the right side. The field is currently empty.

Em sua opinião, o curso oferecido por sua escola na modalidade de EJA atende às expectativas dos alunos? \*

- Sim
- Sim, em parte
- Não
- Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:



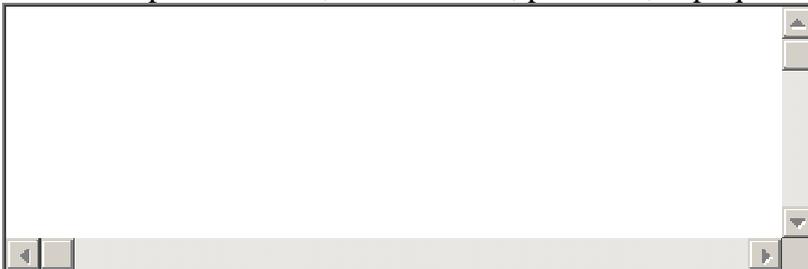
Assinale os TRÊS maiores problemas enfrentados por você no PROEJA de sua escola:

Outra:

Em sua opinião, o curso oferecido por sua escola na modalidade de EJA atende às expectativas dos professores? \*

- Sim
- Sim, em parte
- Não
- Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:



Você também dá aulas no ensino médio regular? \*

- sim
- Não

Existe alguma diferença entre a prática docente do ensino médio regular e a do PROEJA? \*

- sim
- Não

Você acredita que um bom docente do ensino médio regular poderá ser um bom docente do PROEJA? \*

- Sim
- Sim, em parte
- Não
- Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

A rectangular text input field with a light gray border and a scroll bar on the right side, currently empty.

Você e os demais professores gozam de autonomia para tomar decisões pedagógicas no curso em que você atua? \*

- Sim
- Sim, em parte
- Não
- Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

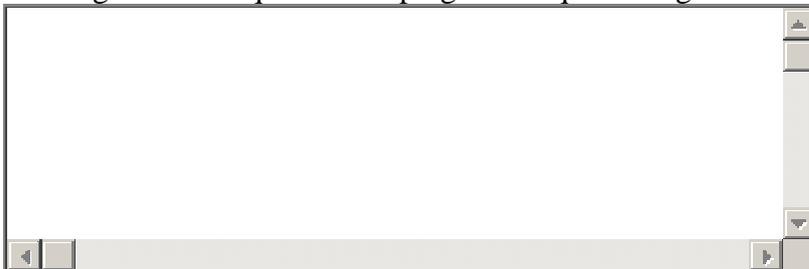
A rectangular text input field with a light gray border and a scroll bar on the right side, currently empty.

Em sua opinião, os alunos do PROEJA têm as mesmas condições de tratamento que os alunos dos Cursos Regulares? \*

- Sim, exatamente as mesmas condições
- Sim, na medida do possível
- Não, os alunos do PROEJA têm MAIS privilégios

- Não, os alunos do PROEJA têm MENOS privilégios
- Não, existe evidente discriminação dos alunos do PROEJA
- Não sei opinar

Tem alguma coisa que não foi perguntado que você gostaria de acrescentar?



Tecnologia [Google Docs](#) [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

**ANEXO 03****Questões para entrevista MSI- PROEJA (GESTOR)**

1. Preâmbulo (nome, função, tempo na instituição)
2. O que é o PROEJA para você?
3. Você pode nos informar quais são os documentos que fundamentam o PROEJA?
4. Você conhece os objetivos do PROEJA?
5. Como se deu o processo de implantação deste Programa?
6. Você participou do processo de implantação do PROEJA no seu *campus*? Como foi este processo?
7. Você considera que foi um processo democrático e consultivo?
8. Tiveram desafios na implementação do Programa na instituição? Que tipo de desafios sociais, políticos, econômicos?
9. E os desafios pedagógicos?
10. Você considera que os alunos formados pelo PROEJA são formados com a mesma qualidade que os demais cursos?
11. Por que a escolha pelo Curso de Manutenção e Suporte em Informática?
12. Você acredita que é necessário ter formação específica para trabalhar em um Programa como este?
13. Isto é levado em conta no momento de selecionar os professores para trabalhar no Curso?
14. Ocorrem reuniões pedagógicas para o desenvolvimento e implantação do PROEJA neste *campus*?
15. Como se expressa o compromisso da equipe gestora com o Programa?
16. O PROEJA pretende integrar a formação geral com a formação técnica. De que forma a instituição promove esta integração?
17. O PROEJA contribui para a instituição?
18. Os índices de evasão no Curso ofertado são altos. A que você atribui estes índices?
19. No geral, qual sua avaliação sobre PROEJA?

20. Tem algo que você gostaria de acrescentar e que não foi perguntado?
21. Você me autoriza à utilização destas informações e à divulgação em pesquisa e trabalhos científicos na forma escrita e oral?

## **ANEXO 04**

### **Questões para entrevista MSI- PROEJA (GESTOR)**

1. Preâmbulo (nome, função, tempo na instituição)
2. O que é o PROEJA para você?
3. Você pode nos informar quais são os documentos que fundamentam o PROEJA?
4. Você conhece os objetivos do PROEJA?
5. Como se deu o processo de implantação deste Programa?
6. Você considera que foi um processo democrático e consultivo?
7. Que tipo de desafios o Programa encontra na sua implantação no IFRJ?  
(Desafios sociais, políticos, econômicos, pedagógicos)
8. Você considera que os alunos formados pelo PROEJA são formados com a mesma qualidade que os demais cursos?
9. Por que a escolha pelo Curso de Manutenção e Suporte em Informática?
10. Você acredita que é necessário ter formação específica para trabalhar em um Programa como este?
11. Isto é levado em conta no momento de selecionar os professores para trabalhar no Curso?
12. Como se expressa o compromisso da equipe gestora com o Programa?
13. O PROEJA pretende integrar a formação geral com a formação técnica. De que forma a instituição promove esta integração?
14. Em que sentido o PROEJA contribui para a instituição?
15. Os índices de evasão no Curso ofertado são altos. A que você atribui estes índices?
16. Como você avalia as condições de acesso dos alunos do PROEJA ao IFRJ?
17. No geral, qual sua avaliação sobre PROEJA?
18. Tem algo que você gostaria de acrescentar e que não foi perguntado?
19. Você me autoriza à utilização destas informações e à divulgação em pesquisa e trabalhos científicos na forma escrita e oral?

## **ANEXO 05**

### **Questões para entrevista MSI- PROEJA (GESTOR)**

1. Preâmbulo (nome, função, tempo na instituição)
2. O que é o PROEJA para você?
3. Você pode nos informar quais são os documentos que fundamentam o PROEJA?
4. Você conhece os objetivos do PROEJA?
5. Como se deu o processo de implantação deste Programa?
6. Você considera que foi um processo democrático e consultivo?
7. Que tipo de desafios o Programa encontra na sua implantação no IFRJ? (Desafios sociais, políticos, econômicos, pedagógicos)
8. Você considera que os alunos formados pelo PROEJA são formados com a mesma qualidade que os demais cursos?
9. Por que a escolha pelo Curso de Manutenção e Suporte em Informática?
10. Você acredita que é necessário ter formação específica para trabalhar em um Programa como este?
11. Isto é levado em conta no momento de selecionar os professores para trabalhar no Curso?
12. Como se expressa o compromisso da equipe gestora com o Programa?
13. O PROEJA pretende integrar a formação geral com a formação técnica. De que forma a instituição promove esta integração?
14. Em que sentido o PROEJA contribui para a instituição?
15. Os índices de evasão no Curso ofertado são altos. A que você atribui estes índices?
16. Como você avalia as condições de acesso dos alunos do PROEJA ao IFRJ?
17. No geral, qual sua avaliação sobre PROEJA?
18. Tem algo que você gostaria de acrescentar e que não foi perguntado?
19. Você me autoriza à utilização destas informações e à divulgação em pesquisa e trabalhos científicos na forma escrita e oral?

## **ANEXO 06**

### **Questões para entrevista com o GESTOR**

1. Preâmbulo (nome, função, tempo na instituição)
2. O que é o PROEJA para você?
3. Você pode nos informar quais são os documentos que fundamentam o PROEJA?
4. Você conhece os objetivos do PROEJA?
5. Como ocorreu a convocatória e a discussão entre o Ministério da Educação e Rede Federal de Educação Profissional para a implantação do Programa?
6. Como se deu o processo de implantação do PROEJA no IFRJ?
7. Você considera que foi um processo democrático e consultivo?
8. Como foi a recepção do PROEJA nos *campi*? Descreva.
9. Tiveram desafios na implementação do Programa na instituição? Que tipo de desafios sociais, políticos, econômicos?
10. E os desafios pedagógicos?
11. Você considera que os alunos formados pelo PROEJA são formados com a mesma qualidade que os demais cursos?
12. Por que a escolha pelo Curso de Manutenção e Suporte em Informática?
13. Você acredita que é necessário ter formação específica para trabalhar em um Programa como este?
14. Isto é levado em conta no momento de selecionar os professores para trabalhar no Curso?
15. Como se expressa o compromisso da equipe gestora com o Programa?
16. O PROEJA pretende integrar a formação geral com a formação técnica. De que forma a instituição promove esta integração?
17. O PROEJA contribui para a instituição?
18. Os índices de evasão no Curso ofertado são altos. A que você atribui estes índices?
19. No geral, qual sua avaliação sobre PROEJA?
20. Tem algo que você gostaria de acrescentar e que não foi perguntado?

21. Você me autoriza à utilização destas informações e à divulgação em pesquisa e trabalhos científicos na forma escrita e oral?