

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GOIÁS: TRANÇAS
DESENCADEADAS COM O PROEJA**

LÊNIN TOMAZETT GARCIA

Goiânia, 2011

LÊNIN TOMAZETT GARCIA

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GOIÁS: TRANÇAS
DESENCADEADAS COM O PROEJA**

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

Linha de pesquisa: Estado e Políticas Educacionais

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

Goiânia

2011

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

G216p Garcia, Lênin Tomazett.
A Política de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos em Goiás [manuscrito]: tranças desencadeadas com o Proeja / Lênin Tomazett Garcia. – 2011.
xv, 118 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Margarida Machado.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011.

Bibliografia.

Inclui Sigla.

Anexo.

1. Educação de Jovens e Adultos – Goiás (GO). 2. Educação Profissional. 3. Política Educacional. I. Título.

CDU: 374.7(817.3)

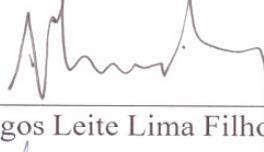
LÊNIN TOMAZETT GARCIA

**A política de educação de jovens e adultos e
educação profissional em Goiás:
tranças desencadeadas com o PROEJA**

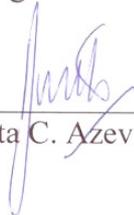
Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 03 de março de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos docentes:



Profª Drª Maria Margarida Machado - UFG
Presidente da Banca



Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho – UTFPR



Profª Drª Anita C. Azevedo Resende – UFG

[Perguntas de um trabalhador que Lê]

*Quem construiu Tebas de sete portas?
Nos livros estão nomes de reis.
Arrastaram eles os blocos de pedras?
E a Babilônia várias vezes destruída –
Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas
Da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a
Muralha da China ficou pronta?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
Quem os ergueu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? A decantada do Bizâncio
Tinha somente palácios para seus habitantes?
Mesmo na lendária Atlântida
Os que se afogavam gritaram por seus escravos
Na noite em que o mar a tragou.
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?
César bateu os gauleses.
Não levava sequer um cozinheiro?
Felipe da Espanha chorou quando a sua Armada
Naufragou. Ninguém mais chorou?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem venceu além dele?
Cada página, uma vitória.
Quem cozinhava o banquete?
A cada dez anos um grande homem.
Quem pagava a conta?*

*Tantas histórias.
Tantas questões.*

Bertold Brecht

à mamãe

AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ministério da Educação, pela bolsa de pesquisa Proeja.

Aos trabalhadores que cederam as entrevistas.

Aos colegas de trabalho da sala 214 da Faculdade de Educação: Sérgio, Luciana, Cinthia, Camila, Ariadiny, Simone, Danielly e Sandra. Agradeço a amizade e o companheirismo e as ajudas infinitas no dia-a-dia de trabalho.

A Karla irmãzinha que me agüenta nos dias de trabalho com amizade e companheirismo.

Aos professores e colegas da Faculdade de Educação, especialmente do Colegiado do Programa de Pós-Graduação, pela dedicação incontestada em desenvolver um trabalho diferenciado.

Aos colegas e camaradas que não posso esquecer: Sissilia, Paulo Ventura, Roberto Furtado, João Batista, e Pedro Adalberto, pela amizade e pelos dias de estudo coletivo.

Aos professores que participaram diretamente da minha formação durante o curso de mestrado: Andréia Ferreira da Silva, Anita Cristina de Azevedo Resende, José Adelson da Cruz, e Maria Margarida Machado.

A Professora Miriam Fábria Alves, pela sua participação fundamental em minha formação na pesquisa Proeja, e na banca de qualificação deste trabalho.

A Professora Anita Cristina de Azevedo Resende, pela grande contribuição na banca de qualificação, na defesa da dissertação e na minha experiência formativa durante o mestrado.

Ao Professor Domingos Lima Leite Filho, agradeço a vinda à Goiânia para debater este trabalho e acrescentar seu olhar e experiência enquanto pesquisador da EJA e trabalho e educação.

A Professora Maria Margarida Machado: é interessante como se combina rigor, militância, estudo, razão, trabalho, amizade e tolerância. Enquanto orientando, me considero privilegiado pelos diversos espaços, desde 2007, que cresci imensamente aprendendo com você, hoje sou diferente no mundo e na *peleja*. Muito obrigado!

Ao Professor Cristóvão Giovani Burgarelli pela revisão do trabalho, que transcende a dimensão técnica, sendo uma honra contar com a sua contribuição e atenção cuidadosa.

Aos meus irmãos Tales e Lucas, a meu pai Ionésio, pela renúncia aos momentos de família em que não pude estar.

A toda a família, Avós (Dimas e Irene, Maria e Benedito), tios e tias, primos e primas, afilhados Victor, Luana e Luciana.

Aos Professores e colegas da FEF/UFG, Reigler, Nivaldo, Anegleyce e Hugo.

Ao Camarada Caio, pela presença amiga e desprendimento nas conversas sobre clássicos da academia e da malandragem.

A Allexandra, pela ajuda e grande renúncia para que este trabalho se realizasse.

Aos militantes do Fórum Goiano de EJA. Em especial: Cláudia, Márcia, Dinorá, Ivonete, Janaína e Helimar.

Colegas de Pesquisa: Claitonei, Aldimar, Adolfo, Beto, Jaqueline, Mad' Ana.

A Faculdade de Educação Física da UFG que me proporcionou espaço ímpar de formação intelectual e militante.

* * *

Aos queridos amigos Companheiro, Geovane e Elenice, Luciano Cláudia e Viviane, Vovô Joaquim das Flores e Vovô Sete Estrelas, que em momentos decisivos me valeram muito com a presença e força que me deram.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	10
RESUMO	12
ABSTRACT.....	13
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SENTIDOS CAMBIANTES	21
1.1 Passado e presente da educação profissional e da educação de jovens e adultos: algumas reflexões	25
1.2 O Proeja: novos e velhos embates da EJA e da EP.....	57
CAPÍTULO II – O PROEJA EM GOIÁS	73
2.1 O primeiro convênio: n.º 006/dezembro de 2005	73
2.2 O segundo convênio: n.º 008 /2007	86
CAPÍTULO III: A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA EM GOIÁS: AFIRMAÇÃO E NEGAÇÃO	94
3.1 Implantação e não realização do Proeja: funcionalidade negativa	98
3.2 Os limites da realização do Proeja: problematizações em curso	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112

LISTA DE SIGLAS

AC – Acre
AL – Alagoas
Anped – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
AP – Amapá
BA – Bahia
BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento (órgão ligado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comercio Exterior)
Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP – Centro de Educação Profissional
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CINTEFOR – Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação Sobre Formação Profissional
CFE – Conselho Federal de Educação
CNC – Confederação Nacional do Comércio de Bens (patronal)
CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNF – Confederação Nacional das Instituições Financeiras (patronal)
CNI – Confederação Nacional das Indústrias
Confinteia – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONJUR – Coordenação Geral de Planejamento e Gestão do Ministério da Educação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DESU – Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EREJA – Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos
EP – Educação Profissional
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GO – Goiás
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA – Maranhão
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
MT – Mato-Grosso
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
MTb – Ministério do Trabalho
OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, Cidadania e Cultura
ONU – Organização das Nações Unidas
PA – Pará
PE – Pernambuco
Planfor – Programa Nacional de Qualificação Profissional
PR – Paraná
Inep – Programa Nacional de Inclusão dos Jovens
Pipmo – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
Proep – Programa de Expansão da Educação Profissional
Proler – Plano de Elevação da Escolaridade do Trabalhador

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RJ – Rio de Janeiro
RN – Rio Grande do Norte
RO – Rondônia
RR – Roraima
Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC/GO – Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECTEC – Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás
SEFOR – Secretaria de Formação Profissional
Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senac – Serviço Nacional do Comércio
Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Sesc – Serviço Social do Comércio
Sesi – Serviço Social da Indústria
Sest – Serviço Social do Transporte
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFG – Universidade Federal de Goiás
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Este trabalho investiga a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) na rede estadual de Goiás. Possui como baliza o enfrentamento clássico no âmbito das políticas educacionais: a implantação de um programa federal na rede estadual de ensino. Problematiza as tensões entre ruptura e continuidade desenvolvidas a partir das trilhas que o Proeja ilumina e busca deslindar os sentidos desse programa para o estado de Goiás, mormente destacado pela luta para garantir o acesso à educação como um direito social substantivo. Utiliza como recursos metodológicos a análise bibliográfica e documental, bem como entrevistas semiestruturadas com profissionais envolvidos na implantação do programa. O suporte teórico que embasa a análise do objeto estudado é o materialismo histórico-dialético, com o esforço de identificar os aspectos contraditórios da proposição de uma política pública no âmbito de uma materialidade econômica, pautada pela manutenção do não acesso à educação para todos. A análise revelou uma tensão entre implantação e realização do programa. As ações normativas e legais são cumpridas, mas o programa não se realiza efetivamente. O processo que essa determinação engendra repõe a problematização sobre a funcionalidade do Proeja como uma das formas de resolução dos conflitos e das desigualdades sociais. Essa funcionalidade é o limite do próprio programa e demarca o seu caráter defensivo ante a contradição fundamental do capital, que organiza o nosso atual sistema de metabolismo social.

ABSTRACT

This research investigates the implementation of the National Programme of Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education Youth and Adults (Proeja) in the state of Goiás. Has as goal the classic studies in the context of educational policy: the establishment of a federal program in state schools. Problematizes the tension among continuity and rupture developed from the tracks and illuminates the Proeja quest to unravel the meanings of this program for the state of Goiás, especially highlighted by the struggle to ensure access to education as a social right noun. The methodological tools used to biographical and documentary analysis and semi-structured interviews with professionals involved in program implementation. The theoretical support that based the analysis of the object studied was historical and dialectical materialism, identifying the contradictory aspects of the proposition of a public policy in the context of economic materiality, focused on maintaining the lack of access to education for all. The analysis revealed a tension between establishment and implementation of the Programme. The regulatory and legal actions are completed, but the program is not done effectively, the process that engenders this determination, restores the questioning about the functionality of this program as a way of resolving conflicts and social inequalities. This functionality is the limit of the program itself, and outlines its defensive character against the fundamental contradiction of capital, which organizes our current system of social metabolism.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) na rede estadual de Goiás – programa instituído pelo Decreto n.º 5478/2005, que tinha como espaço de realização as escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, sendo que posteriormente houve o esforço para que as redes estaduais e municipais também aderissem à proposta. O Programa possui como mote a escolarização dos trabalhadores alijados do direito à educação, para que possam, com o retorno à escola, ter acesso à formação profissional com garantia de elevação de escolaridade.

Para a consolidação e fortalecimento dessa proposta, o MEC organizou o Proeja em três frentes: i) as especializações em Proeja, que são realizadas com financiamento do governo federal em convênio com universidades federais e com a Rede Federal de Educação Tecnológica, objetivando a formação continuada de professores para trabalharem a integração entre educação de jovens e adultos e educação profissional; ii) o financiamento concedido por editais para abertura de turmas Proeja na Rede Federal de Educação Tecnológica e nas redes estaduais e municipais; e iii) a constituição de redes de pesquisadores em Proeja em todo o Brasil, com financiamento para pesquisas de mestrado e doutorado que tenham como campo de análise o Proeja.

A chegada do Proeja em Goiás se deu pelo seguinte processo: o Ministério da Educação abriu editais para que as redes estaduais e municipais pudessem apresentar propostas de abertura de turmas de Proeja em suas escolas. Cada rede que se manifestasse interesse em aderir aos cursos de Proeja receberia um financiamento para a abertura de turmas e deveria comprovar, pela prestação de contas, como investiu o recurso. Essa foi a condição de adesão do estado de Goiás ao programa federal, a partir do ano de 2005.

Nosso problema de pesquisa é identificar os determinantes presentes na implantação do Proeja na rede estadual de ensino de Goiás para compreender o sentido desse programa para a política de Educação de Jovens

e Adultos (EJA) e de Educação Profissional (EP) no estado. O estudo se localiza no âmbito da análise das políticas educacionais, dentro da linha de pesquisa Estado e Políticas Educacionais, o que delimita um recorte da problemática a ser desenvolvida ao longo da exposição, priorizando a compreensão do significado político da ação que o estado de Goiás desenvolve na implantação e implementação do Proeja.¹

A análise da implantação e implementação do Proeja em Goiás está demarcada nesta pesquisa pelo aspecto da superestrutura, dos arranjos legais, portanto a história que buscamos desenvolver está localizada num âmbito que não expressa a radicalidade social. É importante partirmos desse reconhecimento, pois, embora seja difícil um estudo sobre o Estado e as Políticas Educacionais que não se dê no âmbito dos marcos legais e das disputas que ocorrem nesse patamar, um terreno em si limitado, temos o esforço de desenvolver as mediações necessárias à compreensão da reciprocidade entre as políticas educacionais e a contradição fundamental do sociometabolismo do capital, expressa no limite entre capital e trabalho (MARX, 1986, p. 406).

É importante sinalizar que as disputas que trazemos parecem ser travadas no calor da contradição social, pois são engendramentos dessa mesma contradição fundamental, mas elas se dão pelo alto, no âmbito do governo e suas instituições. É diferente da investigação que toma como lócus de elaboração os partidos políticos, os movimentos sociais, as lutas empenhadas pelos sindicatos e, nessa esteira, busque desenvolver os processos e problemáticas desses campos de investigação. A diferença se desenvolve fundamentalmente pelo campo em que se desenvolve a investigação, e sendo este campo, constituído por processos que se dão no âmbito do governo e suas instituições, é evidente que não podemos

¹ A presente pesquisa possui inserção no projeto aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que, pelo convênio com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), abriu um edital específico para Proeja, com o indicativo de constituição de redes de pesquisadores sobre Proeja. A rede da qual fazemos parte está cadastrada com o projeto 19, *O Proeja indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional: desafios e possibilidades*, sendo que nossa pesquisa está diretamente vinculada ao subprojeto 1, *A constituição da educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos: as experiências do Proeja em Goiás*. A rede é constituída pelas instituições: Universidade Federal de Goiás (UFG); Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Instituto Federal de Educação Tecnológica de Goiás (IFG) e Universidade de Brasília (UnB).

desenvolver logicamente aquilo que não acessamos da história que se desenvolve neste patamar. Maior radicalidade seria uma necessária em nossas elaborações, esta se dá como incursões decorridas de hipóteses e possibilidades arrancadas do acúmulo de outras pesquisas e reflexões de autores clássicos, pois não furtamos de considerar a determinação fundamental desta sociedade desigual e contraditória.

O referencial teórico é expresso nos autores que analisam criticamente a realidade, e podemos elencar como principais: Karl Marx (1985, 1997, 1978, 1982, 1986, 1986a e 1986b) e Antonio Gramsci (2007, 2004). Desses autores nos valemos principalmente devido à tentativa de acompanhar o movimento investigativo que supere as aparências buscando desenvolver as mediações ocultas que constituem o processo analisado. Assim é que temos um esforço de analisar as tensões entre passado e presente, ruptura e continuidade.

Esta análise utilizou como metodologia de pesquisa o estudo de documentos e referenciais bibliográficos, entrevistas semiestruturadas e observação participante de reuniões e espaços de discussão sobre Proeja, tanto em nível nacional como estadual. A análise de documentos, que constam no processo de prestação de contas, foi parte fundamental do trabalho, pois analisamos o processo iniciado em 2005, com 1024 páginas e 415 documentos, e o processo iniciado em 2007, com 273 páginas e 90 documentos. Também consideramos de base documental a legislação composta de Decretos, Leis, Pareceres, Resoluções e Documentos Oficiais.

Realizamos seis entrevistas semiestruturadas, sendo uma com gestora federal, duas na Secretaria de Ciência e Tecnologia (Sectec) de Goiás e três na Secretaria de Estado da Educação. A escolha desses sujeitos foi realizada tendo como objetivo apreender como o Proeja foi materializado pela realidade de Goiás, por isso era importante dar voz aos sujeitos que representam os segmentos envolvidos com o programa diretamente, com especificidade para as questões relacionadas à implementação do Proeja.

A voz da gestora federal, que trabalha na Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ministério da Educação (SETEC/MEC), representa para nossa pesquisa a perspectiva que está posta para o MEC. O olhar do Ministério, que acompanha as experiências dos estados, municípios e também da Rede Federal de Educação Tecnológica, é significativo, pois confere a compreensão

dos principais desafios e avanços do Proeja e da política educacional como um todo.

Os gestores da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/GO) falam em nome da instância que, no aspecto da gestão, representa o centro do Proeja em Goiás. A SEDUC, como órgão da administração pública, é responsável pelo projeto de Proeja do Estado de Goiás, e isso inclui a sua elaboração, execução e prestação de contas.

A Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECTEC/GO) oferece-nos, por meio das entrevistas, conhecimentos e informações sobre os acontecimentos e os desafios mais candentes para o desenvolvimento do Proeja. Três entrevistados trabalham na Secretaria de Educação, especificamente na Superintendência de Ensino a Distância, onde fica a Coordenação Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos. Dessa coordenação entrevistamos dois servidores técnicos que atuam com implementação de programas e políticas, bem como a coordenadora de EJA da SEDUC/GO. Dois entrevistados trabalham na Superintendência de Ensino Profissional da SECTEC/GO, sendo que um está como Gerente de Educação Profissional e outro como técnico de Educação Profissional, atuando com a gestão dos Centros de Educação Profissional (CEP's) e programas de educação profissional dos CEP's.

As possibilidades de compreensão do processo de implantação do Proeja foram, no decorrer da pesquisa, dificultadas pela forma como o programa se desenvolveu em Goiás: previsão para abertura de turmas que não foram abertas; trâmites e tensões dentro das secretarias que ao longo do percurso ficaram responsáveis pelo programa;² quanto às turmas abertas, identificamos evasão dos alunos e separação entre o ensino de educação profissional e de educação básica, desconsideração das reais demandas e singularidades dos alunos de EJA na oferta de Proeja e negação ao direito do aluno de EJA de acessar substantivamente os cursos Proeja. Dessa forma, nossa análise se confronta com um programa que efetivamente foi implantado com um recorte diferenciado: a implantação do proeja transita, à primeira vista entre a implantação e a não-implantação.

À observação mais simples, diríamos que o Proeja foi implantado, pois as normas burocráticas foram cumpridas e legalmente atendidas. Se

² A Secretaria de Estado da Educação de Goiás e Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás.

observamos o decurso dos processos que envolvem a implantação, concluímos que o programa transita ao mesmo tempo entre implantação e não-implantação, pois algo que se apresenta crível no aspecto legal, numa análise mais abrangente e radical do processo como um todo, parecia repleto de contradições. Imergindo nessas tranças, identificamos um aspecto que nos escapava à compreensão: a realização do Proeja.

Esse é um dos engendramentos do presente trabalho. Partindo da investigação, chegamos ao cabo de um programa que foi implantado, mas que, ao mesmo tempo, não foi realizado pela rede estadual; isso significa dizer que houve implantação, mas não houve realização. Refinando um pouco melhor as nossas reflexões passamos da primeira vista, já não tão aparente (que negava a implantação do programa) para entender que o Proeja foi implantado, mas não realizado.

O programa seria realizado, se houvesse execução completa dos recursos, se houvesse alunos frequentando as turmas abertas, se as secretarias envolvidas com a implementação das ações destinadas a Proeja tivessem, em suas prioridades de ação, o desenvolvimento do programa como um todo, abarcando o esforço pela execução do currículo integrado, acompanhado do investimento em formação continuada dos professores, melhoria no espaço físico, e definindo estratégias de permanência dos alunos de EJA, como de bolsa de estudos e outras possibilidades que são demandadas pelos alunos jovens e adultos.

Para afirmarmos que o programa não foi realizado, retomamos sucintamente a trajetória do Proeja em Goiás. A SEDUC aprovou, por meio de dois editais abertos pelo MEC, duas propostas de cursos Proeja: a primeira aprovada em 2005 e a segunda aprovada em 2007. Cada uma dessas propostas (o convênio de 2005 e 2007) previa abertura de turmas Proeja, mas isto não ocorreu com a segunda proposta, aprovada em 2007, e por isto SEDUC teve que devolver o recurso do convênio aprovado naquele ano (2007).

As turmas abertas pelo edital de 2005 ficaram marcadas pela evasão, pois foram organizadas na modalidade de curso concomitante, na qual os alunos estudam as disciplinas relativas à educação profissional nos Centros de Educação Profissional (CEP'S), e as disciplinas de educação básica nos

Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA'S), o que dificulta sobremaneira a permanência dos alunos nas escolas. Rapidamente podemos sintetizar os acontecimentos dos dois convênios (2005 e 2007): i) o convênio de 2005 abriu turmas, que ficaram marcadas pela evasão; e ii) pelo convênio de 2007, a SEDUC não abriu turmas e devolveu o recurso ao MEC.

O processo de implantação do referido programa na rede estadual de Goiás não é um fenômeno tranquilo de ser analisado; ainda mais difícil quando observamos a necessidade de um aprofundamento mais sistemático nas tranças que o Proeja tenciona, principalmente ao estudarmos o caso de Goiás e o situarmos no contexto macro da luta pelo direito à educação dos trabalhadores. A exposição desta discussão em três capítulos busca revelar essa situação da educação do trabalhador na sua relação com duas outras experiências históricas da educação nacional, no contexto da década de 1930 e no da década de 1970. Em seguida, busca explicitar o processo de implantação do Proeja em Goiás e finaliza com reflexões que apontam os aspectos contraditórios de implantação desse programa no Estado.

A intenção do primeiro capítulo foi desenvolver as tramas que a luta pelo direito à educação travou nas últimas décadas, analisando especialmente estas duas experiências: uma da década de 1930, cuja voz mais importante era a de Paschoal Lemme, e outra da década de 1970, quando se deram as ações de EJA e EP no Estado militar. Após a análise sobre o Estado militar, retomamos as principais ações de integração entre EJA e EP, matizadas, sobretudo, por outros programas implementados pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego.

Com essa abordagem, queremos arrancar do presente a explicação do passado, que é necessário na medida em que se repõem e constituem os embates elucidativos da historicidade do Proeja. A luta pelo direito à educação é um enfrentamento fundante da EJA, principalmente pelo acirramento que a condição do aluno da EJA impõe, o de ser responsável pela garantia material de existência ao mesmo tempo em que necessita garantir o direito à educação. Essa problemática vem-se desenvolvendo com várias tentativas de resolução, e buscamos, com a retomada histórica dessas tentativas, elucidar um presente constituído de tensões e limites emprestados do passado, que agora reaparece disfarçado de novo.

No capítulo segundo, fizemos a imersão na apresentação e na análise de como se desenvolveu a implantação do Proeja na rede estadual de Goiás. Utilizamos-nos daquilo que nos possível trazer para a análise, em termos de dados empíricos; e, partindo desses, expusemos as principais mediações do processo de implantação e realização do Proeja em Goiás. Essas mediações podem ser mais bem elaboradas na medida em que outros estudos se dedicarem a tal problema de pesquisa. Por hora, este é o desenvolvimento mais avançado que nos foi possível compreender. A implantação do Proeja em Goiás revela um movimento de aprofundamento da fragmentação do trabalho no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e traz à tona também o aprofundamento da negação do direito aos alunos de EJA à educação, o que inclui a sua própria afirmação como necessidade histórica.

No terceiro capítulo, deslindamos os desenvolvimentos que a implantação do Proeja engendra em relação à negação e à afirmação do direito à educação. Desenvolvemos as mediações que vêm constituindo o processo de negação desse direito, ao mesmo tempo em que analisamos os limites que a não implantação do Proeja repõe. Dessa forma, dialogamos com os limites da materialidade do Proeja em Goiás, como proposta afirmativa que se materializa pela negativa, e necessariamente arrasta consigo uma tensão: ora como avanço do direito à educação, ora como uma roupagem disfarçada de avanço irrealizável.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SENTIDOS CAMBIANTES

O olhar sobre duas experiências de educação de adultos, localizadas em 1930 e em 1970, nos dá a dimensão de como a luta pelo direito à educação vem sendo afirmada e negada na história da educação brasileira. Os embates se repõem de forma contundente pela própria história, e não por acaso vemos a EJA e a EP se entrecruzando no decurso das ações desenvolvidas para o público adulto.

A integração entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional se desenvolve no caminho controverso da separação entre formação geral e formação profissional.³ É conhecido o debate sobre essa separação, mormente destacado pela diferença entre o ensino destinado às elites, em seus diferentes recortes, e o ensino destinado às camadas populares, também compreendido em suas diferentes formas de existência.

No Brasil, essa é uma característica marcante e assume contornos diferenciados ao longo da história da educação brasileira, mas, desde a chegada dos jesuítas em 1549, quando se desenvolve no Brasil a vertente pedagógica tradicional, podemos dizer que há um ensino específico para as elites (SAVIANI, 2008, p. 14). Paralelo a esse projeto de ensino destinado às elites, desenvolve-se um determinado projeto de educação para as massas, para os que não são da elite.

Segundo Cunha (2009, p. 91), a educação profissional tem a marca de servir como disciplinamento, como uma das formas de controle social. É destinada, sobretudo, aos sujeitos que estão em condições de vida mais sensível, enquanto que, para os abastados, o ensino clássico tem sido privilégio inconteste. A divisão entre a educação para as elites e para os trabalhadores é fundante da historicidade da educação brasileira. A própria noção de que o ensino clássico seria privilégio informa uma determinada

³ Ressaltamos que o conceito *educação de jovens e adultos* é utilizado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996. Por isso, utilizamos o conceito *educação de adultos*, quando analisamos documentos anteriores à Lei, e *educação de jovens e adultos* (EJA) quando fazemos análises que abarcam tempo e espaço pós-LDB/1996.

“convenção” social de atribuição de valor diferenciado entre estes âmbitos (ensino clássico e ensino profissional).

É nesse palco desigual que a relação entre educação de jovens e adultos e educação profissional se estrutura: a educação profissional, quando relacionada com a EJA, necessariamente, exige que aconteça de forma integrada. Isso porque a relação entre ambas é tecida, principalmente, pelo público da EJA no seguinte sentido: os alunos da EJA demandam educação profissional pela necessidade de ampliação da capacidade de trabalhar para sobreviver nesta sociedade, dessa forma o ensino que se furta de proporcionar educação profissional não atende às necessidades dos alunos da EJA, que voltam para a escola devido à responsabilidade pela garantia material de existência.

A integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, assume em cada contexto nuances singulares, mas, ao mesmo tempo, guarda em sua produção determinações que são fundantes. Uma dessas determinações é a constituição perversa da sociedade brasileira, que não garante acesso e permanência dos alunos na escola. Essa exclusão dos alunos da escola se dá por diversos mecanismos, que, ao fim e ao cabo, resultam num contingente considerável de indivíduos alijados da escola que continuam demandando a continuidade dos estudos.

Outra determinação é a contraditória necessidade de formação de mão-de-obra para os postos de trabalho que exigem qualificação técnica. Ou seja, esta mesma sociedade, fundamentada na desigualdade, demanda maior qualificação e produz a necessidade de que o trabalhador avance em seus estudos, ao mesmo tempo em que esse avanço, para o trabalhador, inclui a ampliação da possibilidade de sobrevivência.

Entendemos que o modo como se produz socialmente a necessidade de integração entre educação profissional e educação de jovens e adultos mantém, essencialmente, essa mesma lógica, ou seja, o que prevalece é a tensão vivida pelo aluno de ter que trabalhar e estudar. Essa é uma tensão problemática, quando se analisa a integração EJA e EP, que, em contextos diferentes, assumiu desenhos específicos, mas conservando em sua produção a busca pela sobrevivência, bem como a busca pela escola como uma das promessas de avançar na realização dessa necessidade.

As respostas que esses problemas sociais exigem são dadas segundo as possibilidades de cada tempo, e, até os dias atuais, a problemática garantia de sobrevivência, incluindo a escola como um vislumbre de realização dessa necessidade, resulta em proposições novas e velhas para “equacionar” uma questão social engendrada por um processo oculto e real: a dinâmica excludente da sociedade capitalista, que põe às claras um processo que está a todo o tempo sendo ocultado por ações parciais e limitadas.

Isso significa que as tensões entre ruptura e continuidade são balizadas pelos limites que a realidade impõe para a realização dos objetivos que são propostos para a educação num tempo socialmente determinado. O mesmo processo inclui o apontamento das contradições desse tempo e a luta pela garantia de interesses antagônicos. A garantia desses interesses, quando levada a cabo, é acompanhada pela contradição que a engendra, ou seja, guarda em sua constituição a condição de ser ao mesmo tempo ruptura e continuidade. Assim, não faz sentido uma polarização entre o que seja ruptura ou continuidade, mas sim o entendimento de que as ações no campo da EJA necessariamente enfrentam as duas perspectivas ao mesmo tempo.

Nessa linha de tensão, surge o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Ao vislumbrarmos o conjunto de ações que compreende o Proeja hoje, vemos duas determinações fundantes de sua historicidade, quais sejam: i) a necessidade constituída socialmente de políticas de integração entre EJA e EP que representem efetivos avanços na garantia do direito à educação e ao trabalho; e ii) as demandas dos alunos da EJA são fundamentais para a compreensão dos caminhos que essas políticas desenham no terreno social.

Essas determinações são pilstras para uma resposta às demandas sociais oriundas da contradição fundamental entre capital e trabalho, a qual se desenvolve em patamares e níveis complexos, não determinados mecanicamente por essa contradição fundamental, mas que possui em seu engendramento os fundamentos contraditórios que explicam e fazem esta sociedade. Portanto, a necessidade de que o Estado dê respostas àqueles que estão alijados da escola, do direito à educação, ora se apresenta como uma antecipação ao protagonismo do sujeito dando a impressão de descompasso

entre os destinatários das ações elaboradas pelo Estado e a participação das pessoas às quais essas ações são destinadas.

Numa tentativa de síntese, podemos dizer que a política de integração entre EJA e EP é protagonizada por contradições que se dão na sociedade, e estas determinam os contornos da política, ou seja, engendram a produção dessa política como um todo: sua elaboração contém as linhas de tensão constitutivas do contexto em que são ‘pensadas’; a sua produção no âmbito da gestão, da participação dos alunos, contém e evidencia essas tensões, ao passo que desenha o “sucesso” ou o “fracasso” do que foi proposto. Todo esse processo compreende a produção da política educacional.

O Proeja, ao ser produzido, inicia-se com um determinado desenvolvimento das mediações que compreendem a EJA e a EP. Somente partindo desse entendimento, podemos alcançar alguma compreensão mais próxima da realidade desse programa, ou seja, a produção do Proeja não começa em 2005, quando o Decreto 5.478 institui o programa, mas parte de desenvolvimentos que se dão no seio da sociedade.

Esses desenvolvimentos são constituídos de velhos e novos embates que fazem a trajetória da EJA. Quando nos debruçamos nos estudo de como se determina a implantação do programa na rede estadual de Goiás, identificamos algumas dessas determinações e buscamos o fio histórico da sua origem, fazendo o esforço de analisar como se estrutura a configuração do Proeja em Goiás.

Nossa investigação identificou que a compreensão de EJA como suplência, como uma oferta de ensino rápida e de menor valor social, é determinante nas ações destinadas a essa modalidade. Ao identificar essa característica que constitui a EJA, investigamos onde essa compreensão possui suas origens, e como essa marca se apresenta hoje.

Ao fazer esse procedimento de busca, encontramos no período da ditadura militar as principais ações que compuseram essas determinações, que até hoje vêm-se desenvolvendo. No próximo tópico faremos o esforço de identificar alguns pontos que podem iluminar essas questões retomando reflexões de Paschoal Lemme, passando pelas ações do Estado militar e pela criação do Sistema “S”, com o objetivo de sinalizar as concepções em disputa e as ações que se consolidaram no campo da EJA e da EP.

As reflexões de Paschoal são importantes e devem ser situadas no espectro da classe que representa. Como veremos adiante, Paschoal fala pelo projeto da classe trabalhadora, e a experiência que relatamos retoma como a ampliação das conquistas sociais são incluídas de forma subordinada aos contornos de manutenção do *status quo*.

1.1 Passado e presente da educação profissional e da educação de jovens e adultos: algumas reflexões

A experiência de educação de adultos que Paschoal (1964-1985) relata aconteceu na década de 1930 e recebeu o seguinte nome: “Uma experiência de cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade realizada no Distrito Federal”. Nessa feita, Paschoal teve a responsabilidade e oportunidade de organizar os primeiros cursos de continuação e aperfeiçoamento para adultos.

Dois aspectos fundamentais tencionam o passado e o presente do trabalhador que retorna à escola: i) os fundamentos da concepção de educação; e ii) a forma que se estrutura a experiência educacional. Daí podemos apreender a intencionalidade com que se desenvolvem as ações destinadas à EJA, seja por uma postura de enfrentamento ante as contradições sociais, seja pela subordinação ao *status quo*, como afirmação de uma sociedade desigual.

A educação de adultos da qual Paschoal se faz tributário é caracterizada pelo autor por um tríplice aspecto:

a) educação sistemática, escolar, para os indivíduos que atingiram a maturidade, no sentido de lhes dar os instrumentos considerados necessários para o desempenho de sua atividade social, no mais amplo sentido; b) educação sistemática complementar que corrige essa ação escolar e fornece os elementos que a escola não pode proporcionar, no sentido de uma melhor adaptação a condições sociais do indivíduo, não consideradas antes e também a novas formas de atividade; c) educação supletiva para os indivíduos que, por qualquer circunstância, não puderam sofrer a ação das instituições consideradas normais e fundamentais e que necessitam adquirir técnicas elementares, continuar seu aprendizado ou se aperfeiçoar em qualquer forma de atividade. (LEMME, 2004, p. 45)

Segundo o autor, as duas últimas características se referem ao caso do Brasil. Ele diz:

A organização da educação de adultos deve ser considerada uma obra, sob muitos aspectos, mais urgente do que a própria extensão do aparelhamento escolar elementar para receber as crianças nas idades próprias, o que nos levou, quando oficialmente convidados pelo Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro a apresentar sugestões para o Plano Nacional de Educação, a ficar tão somente dentro dessa questão. (LEMME, 2004, p. 68)

Em seu contexto, as estatísticas afirmavam que, em relação à população brasileira, “a ínfima proporção de 4,8%, que corresponde a 2.071.437 (dois milhões, setenta e um mil e quatrocentos e trinta e sete) de brasileiros” (LEMME, 2004, p. 66), tinha acesso à escola, sendo que somente 49.132 (quarenta e nove mil cento e trinta e dois) eram adultos.⁴ Além dos números serem impressionantes, acrescenta-se que a educação de adultos, na época, tinha pouca prioridade no Brasil. Conforme afirma o autor:

Mesmo entre as pessoas que têm certo trato com os problemas de educação e de ensino é comum verificar-se um completo desconhecimento da importância e da significação hoje emprestadas ao problema da educação de adultos. Por isso mesmo, pouca coisa é possível alinhar como verdadeiras realizações neste terreno, quer no plano da ação oficial, quer no que se refere à iniciativa particular. Os próprios cursos noturnos de alfabetização que constituem a forma mais elementar na solução da questão, onde existem com razoável extensão, funcionam com incipiência verdadeiramente lastimável, à míngua de recursos, de assistência técnica e mesmo de atenção esclarecida dos responsáveis pela sua manutenção. (LEMME, 2004 p. 65)

A situação no campo era ainda mais alarmante, pois não existiam nos pequenos povoados e na zona rural quaisquer iniciativas de educação escolar, o que resultava em 29.047.200 (vinte e nove milhões, quarenta e sete mil e duzentos) de brasileiros sem oportunidade de acesso à escola.

Toda essa obra de educação popular assistemática, isto é, fora da rigidez dos quadros escolares, especialmente dirigida ao adulto que não teve nenhuma oportunidade escolar ou a teve insuficiente, está inteiramente por fazer, entre nós, a desafiar a ação do Estado, num programa que, a ser levado a efeito, redundaria em benefícios de tal monta que todos os recursos empregados teriam uma produtividade verdadeiramente maravilhosa, uma compensação extraordinária de

⁴ Paschoal retira esses dados da obra *O que dizem os números sobre o ensino primário*, de Mário Augusto Teixeira de Freitas, 1937. O livro foi prefaciado por Lourenço Filho, que escreve: “esta obra deveria levantar, pelas suas afirmações documentadas, um forte clamor nacional”.

todos os sacrifícios realizados. Tal obra glorificaria, por si só, o governo que se dispusesse a empreendê-la, arrostando todos os óbices que por certo a entravariam. (LEMME, 2004, p. 67)

Ao mesmo tempo em que esta realidade aprofundava os desafios para as iniciativas com a educação de adultos no Brasil, havia um movimento internacional mais amadurecido que já reconhecia a educação de adultos como uma demanda prioritária em algumas nações. Lemme (2004) cita o caso da Europa (França, Inglaterra, Dinamarca, Holanda, Polônia, Portugal, Espanha, Canadá, Alemanha, Itália, URSS), dos Estados Unidos da América e também do México, como exemplos de movimentos interessantes que avançaram na escolarização dos adultos.

No entanto, esse amadurecimento não se dá porque os governantes tomam a iniciativa, muito menos por questões de cumprimento de ideais democráticos. Segundo os estudos de Paschoal (p. 51), durante os séculos 18 e 20, a educação de adultos representava um movimento pouco consistente:

O ensino de continuação e aperfeiçoamento para operários é organizado, em geral, pelos próprios estabelecimentos industriais, no exclusivo interesse do maior rendimento do trabalho. Na França, por exemplo, onde já em 1887 aparece legislação sobre cursos para adultos, eles se arrastaram em grandes vicissitudes, ao sabor da maior ou menor boa vontade das autoridades de ensino. Salvo na Dinamarca, onde se assinala um interessantíssimo movimento de escolas populares para adultos, que se reveste de características peculiares, relacionado com a própria formação da nacionalidade e inspirado pela ação verdadeiramente profética de Grundtvig, não se percebe, compulsando a história das instituições de educação, vigor notável, preocupação absorvente com o problema, a não ser em casos isolados. (LEMME, p. 51)

Mais adiante o autor reflete que:

Foi preciso que a humanidade sofresse o grande abalo da catástrofe de 1914, em que se destruíram as mais sólidas convicções sobre a própria organização social, mergulhando o mundo na tremenda crise de que ainda não se refez, para que o movimento pela educação popular ganhasse organicidade, consistência, projetando-se até ao plano internacional. (LEMME, 2004, p. 51)

A Grande Guerra engendra mediações que desenvolvem o referido processo em que muitos países voltam seus esforços para a educação, mas inclui nesse movimento o fato de que as conquistas para a educação se fizeram também por pressões na sociedade, acompanhadas de um movimento

da realidade, impossível de ser contestado, qual seja: o desenvolvimento da burguesia industrial e do proletariado como sujeito que movimentaria as fábricas. Ao mesmo tempo em que se desenvolvia socialmente a necessidade da escola, o movimento operário se organizava e tencionava o acesso dos trabalhadores à cultura.

À proporção que o proletariado se organiza e se agrêmia nos sindicatos e nas associações de classe e vai se processando sua "ascensão" dentro da sociedade, seus líderes, dentro ou fora dos parlamentos, ao lado das reivindicações de ordem econômica, pugnam também pela melhoria de suas condições culturais e técnicas, ora influenciando na elaboração da legislação do ensino, ora fundando instituições de caráter cultural e de aperfeiçoamento profissional, que funcionam como parte de suas atividades sindicais. As universidades populares francesas são típicas nesse sentido, como produtos dessa luta das classes trabalhadoras pela conquista da cultura. É, aliás, explicável que justamente na França surgisse tão nitidamente tal instrumento, dadas as condições especiais da evolução política desse país que inclui em sua história os momentos decisivos da evolução da humanidade nos tempos modernos. (LEMME, 2004, p. 50)

Segundo Lemme (2004), pode-se afirmar que esse processo em desenvolvimento nos outros países influencia o Brasil de certa forma, pois existia no país a quantidade sensível de pessoas sem acesso à escola, e o movimento internacional, ao se organizar em função da educação de adultos, sensibiliza educadores brasileiros e parte da sociedade em torno dessa problemática.

Devemos considerar também que no Brasil já estavam amadurecidas as condições sociais fundamentais para que a educação de adultos fosse compreendida como uma questão patente no âmbito dos governos. Existia a demanda para a educação de adultos, aliada com a realidade brasileira, para a qual já eram orgânicas as compreensões acerca do direito à educação; e se não eram orgânicas, ao menos eram eloqüentes, faziam parte do discurso e eram pautadas pelas organizações dos trabalhadores como reivindicação.

Com isso estamos chamando a atenção para o fato de que não foi um movimento protagonizado pelos países citados acima, como se o Brasil estivesse a reboque, pois encontramos aqui condições determinadas que deram a tônica à experiência desenvolvida com a educação de adultos. Ou seja, é um processo de sinergia entre o que acontecia no cenário internacional e o que se materializa no país.

Assim que assume a coordenação da Superintendência de Ensino Elementar do Rio de Janeiro, em maio de 1934, Paschoal sistematiza o que seriam os princípios da educação de adultos:

a) Fins – Ministar ensino de instrumentos essenciais a adolescentes e a adultos que não tiveram nenhuma oportunidade escolar no tempo próprio ou a tiveram incompleta. Ministar variados cursos práticos de artes e ofícios a quantos desejem neles ingressar. Organizar cursos de aperfeiçoamento para os que já abraçaram determinadas profissões e desejem progredir nas mesmas, pela sua eficiência. Oferecer cursos de oportunidade, segundo os interesses de grupos de alunos e as oportunidades de empregos e atividades existentes no momento. b) Organização e condições – Cursos de preferência noturnos, sem limite de idade, sem formalidades especiais de matrícula, sem seriação especial de matérias. Cursos de duração variável, segundo as condições dos alunos. Cursos criados segundo as solicitações e os interesses dos candidatos. (LEMME, 2004, p. 75)

Para que houvesse as condições necessárias à materialização dessa proposta, toda a equipe envolvida com a experiência elencou os seguintes aspectos:

Era preciso considerar com muita atenção, o problema do professor, sabido que a freqüência a essa espécie de cursos tem por móvel principal um interesse real de indivíduos adultos em lograr progresso rápido nas suas condições culturais ou técnicas, no sentido de obter geralmente uma melhoria imediata de ordem econômica, e para isso sacrificam, quase sempre, suas já reduzidas horas de repouso ou recreação. O professor tem, pois, que preencher, além dos requisitos normais de um domínio completo da técnica. (LEMME, p. 76)

Aqui mais uma vez se evidencia a tensão vivida pelo aluno adulto. Junto com essa característica, a proposta contemplou outra importante iniciativa no campo da educação de adultos: a divulgação e o empenho no convencimento do aluno para que este volte à escola e enfrente os preconceitos e as barreiras da exclusão social.

Era preciso utilizar, para isso, processos adequados, de forma a atingir os indivíduos para quem os cursos especialmente se destinavam: pessoas de condições econômicas e culturais reduzidas, operários e comerciários, [...] Chamar a atenção desses grupos, vencer neles a natural desconfiança em relação a tais iniciativas, o esgotamento quase total em que vivem em consequência das próprias atividades, a que se dedicam, as preocupações provenientes dos encargos de família que não lhes permite dar uma atenção continuada ao aperfeiçoamento pessoal deliberado, aquele acanhamento resultante do temor do ridículo, de que fala Thorndike, tal era a tarefa a realizar com o emprego de uma propaganda hábil e sugestiva. Utilizamos para isso os meios principais: a imprensa diária

e o apelo às associações de classe, a quem nos dirigimos através de cartas e circulares. (LEMME, p. 75)

As matrículas foram abertas no dia 15 de maio de 1934, em quatro escolas municipais, as quais ofertaram os cursos de Português, Francês, Inglês, Matemática, Contabilidade, Datilografia, Estenografia, Tecnologia (madeira), Desenho, Mecânica e eletricidade, Bordados e rendas, Geografia, Puericultura, Chapéus, Costura, Malharia e Flores. A procura excedeu à expectativa, mas observou-se que nos cursos havia pouca participação de operários, pela dificuldade de acesso, pois as vilas operárias eram distantes da escola, e pela dificuldade dos trabalhadores em conseguir tempo e ânimo para estudar, devido à jornada cansativa de trabalho. (LEMME, 2004, p. 77)

Essa foi considerada uma limitação da proposta, e como alternativa foram instaladas escolas em sedes das associações de classes, mas a iniciativa ainda não alcançou a dimensão necessária. Ao final do ano letivo, a prefeitura propôs questionários para os alunos, sendo que mais de mil responderam. Avaliaram a experiência como exitosa, reforçando a expectativa de que o governo municipal envidasse maiores esforços em termos de recursos financeiros para a ampliação do acesso dos adultos à escola. (LEMME, 2004, p. 78)

O segundo ano letivo começa com a conquista dessas expectativas: a ampliação de vagas e o aumento do recurso foram importantes para a continuidade da expansão da educação de adultos. O tom marcante dessa experiência foi a auto-organização dos alunos, que constituíram uma trança de relações a partir da escola, que se estendeu aos sindicatos e associações de classe. Segundo Lemme:

Atividades extraclasse foram introduzidas pela própria iniciativa dos alunos, que se agremiavam fundando clubes e associações, onde faziam realizar palestras e conferências de cultura geral, sessões de cinema educativo e tentando também o teatro de amadores. E dessa forma, num ambiente verdadeiramente empolgante de vida e entusiasmo, as matrículas em quase todos os cursos passaram a ser disputadas, subindo de 1.366, em 1934, para 5.174, em 1935. (LEMME, 2004, p. 79)

Esse contexto favorável mudou rapidamente quando as verbas para a manutenção da educação de adultos foram reduzidas. Nas palavras do autor:

Não é de estranhar, pois, que se levantasse grande celeuma por parte dos beneficiários dessa obra, quando em fins do ano de 1935, foi anunciado que as verbas para a manutenção dela seriam reduzidas no ano seguinte e, conseqüentemente, os cursos ficariam limitados em seus planos e sua extensão. Os registros da imprensa diária dão uma impressão bem nítida do vulto dos protestos, os quais, sem dúvida alguma, constituem uma eloqüente demonstração da utilidade real da obra que vinha sendo realizada. [...] Infelizmente, e é sempre o mesmo doloroso estribilho, toda essa obra sofreu uma profunda descontinuidade, com a mudança brusca da administração municipal, ocorrida de dezembro de 1935 a abril de 1936. (LEMME, 2004, p. 79)

Em 1936, continua a tentativa de organização dos cursos, mas sem o sucesso da experiência de 1934-35.⁵ A nossa intenção em trazer esses dados, com Paschoal, cumpre a exigência de enxergarmos que a educação de adultos já transitava na década de 1930 por caminhos que aspiravam à ampliação da participação política da sociedade, ou seja, eram princípios de classe que estavam insurgindo no âmbito da pressão social e das ações que se realizam junto com elas, trazendo a pauta da educação de adultos para o enfrentamento com o Estado e com a sociedade.

É interessante a forma como esse processo ocorreu: a busca por dentro das associações de classes e o esforço de trazer para a escola os trabalhadores operários, tendo as agremiações como instrumento potencializador dessa ação. A participação política ativa era determinante dessa iniciativa. Mesmo mantido no cargo público em 1935, a convite de Roquete Pinto, Paschoal foi preso em 1936, e a instrução pública do Rio de Janeiro foi afetada por uma descontinuidade marcante das ações que estavam em desenvolvimento (PAIVA, 1987, p. 178).

O próximo recorte que fazemos refere-se à criação do Sistema “S”. Esse processo é importante na medida em representa o desenvolvimento e a consolidação de um sistema paralelo de educação profissional, ligado à esfera privada.

Promulgado durante a conhecida “Era Vargas” (1930-1945), o Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Já o Decreto-Lei 9.043, de 25 de junho de 1946, cria o Serviço Social da Indústria (Sesi), quando o então presidente Eurico G. Dutra

⁵ Em 14 de fevereiro de 1936, Paschoal era detido em seu gabinete de trabalho, permanecendo preso durante ano e meio e respondendo a processo perante o Tribunal de Segurança Nacional sob a acusação de ter organizado cursos para operários na União Trabalhista, associação fundada pelo Prefeito Pedro Ernesto.

(1946-1951) transfere a responsabilidade de criar e dirigir o Sesi à Confederação Nacional da Indústria.

Quando Getúlio Vargas promulga o decreto que cria o Senai, os empresários estavam resistentes à criação de uma empresa privada que fosse de responsabilidade dos próprios empresários em mantê-la. Contudo, mesmo por imposição, Vargas lhes concede vantagens incontestáveis para a gestão dessas empresas, que gozariam de autonomia considerável ante o governo. Os recursos seriam recolhidos dos próprios empresários:

O financiamento do Senai foi garantido por um tributo cobrado das empresas, calculado à base de 1% sobre o montante de remuneração paga pelos estabelecimentos industriais a todos os seus empregados. Como as empresas de grande porte seriam as principais beneficiadas pelos serviços do Senai, devido ao maior emprego de trabalhadores qualificados, elas deveriam assumir uma parcela maior do custo da aprendizagem. Neste sentido, o tributo dos estabelecimentos que tivessem mais de 500 empregados seria acrescida de 20%. As empresas que mantivessem aprendizagem industrial teriam isenção do tributo, até de 80% do valor devido, mas ela dependeria de um acordo formal entre a empresa que pretendesse a isenção e o Departamento Nacional do Senai. Em nenhum caso, a isenção poderia ser total, devendo a empresa recolher pelo menos 20% da quantia devida. (CUNHA, 2003, p. 267)

Nessa forma de financiamento está uma das disputas fundamentais que se trava no campo da educação profissional, qual seja: a aparência de que as empresas mantêm a educação profissional. Parece que a EP é financiada pelo patrão e, portanto, a direção política e pedagógica é de total incumbência e autonomia patronal. Significa que ao governo não resta possibilidade efetiva de intervenção sistemática nas ações que se dão dentro do sistema "S". A própria forma de organização dos cargos e de nomeação dos dirigentes se dá por mecanismos de indicação ou escolha por dentro da esfera privada, por mecanismos referendados e organizados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI).

Quando acontece a criação e o desenvolvimento do Senai, apresentam-se resistências dos empresários, mas essa aversão logo se modifica, assim que os empresários sabem se valer da oportunidade aberta pela flexibilidade e pelo poder de decisão que lhes estava sendo assegurado. Nas palavras de Cunha:

Passados alguns anos, os empresários assumiram como criação sua o sistema Senai. Constatada a funcionalidade da aprendizagem

sistemática e do tributo correspondente para os interesses dos industriais, eles reescreveram a história, de modo a colocar-se como os autores da idéia. Visto no conjunto, o Senai conseguiu conquistar uma ampla faixa de manobra na medida em que utilizava ora o Ministério da Educação ora o do Trabalho como vínculo com o Estado. Jogando com a descoordenação ministerial e, até mesmo, com as rivalidades entre suas administrações, a entidade criou condições para afirmação da sua autonomia, embora se mantivesse formalmente dentro dos marcos estabelecidos pela legislação. (CUNHA, 2003, p. 268)

Cabe lembrar que a legislação não representa travas para as ações patronais no âmbito da educação estabelecida dentro do sistema “S”. Quando se tem algo de que as empresas discordam, isso se dá mais no plano da obrigatoriedade de oferta de vagas gratuitas e (ou) para trabalhadores que estejam em serviço e demandem maior qualificação (CUNHA, 2003, p. 270).

O sistema privado de educação profissional tem sido um instrumento importante de aprofundamento da hegemonia burguesa, especialmente pela possibilidade de decidir o que fazer na escola que ela mesma “financia e dirige”. As expansões consideráveis do Sistema “S”, especialmente do Senai, marcam momentos de consolidação dessa perspectiva.

Nos anos de 50 a 60, com a expansão da industrialização para a indústria de base, quando as iniciativas relativas às atividades de aprendizagem se tornaram insuficientes e foram se criando outros cursos de curta duração, denominados de treinamento, que chegaram a ser o foco de sua atuação, sem o desmonte dos cursos de aprendizagem. [...] Nos anos 70, por razões ligadas antes à política educacional do que ao setor produtivo, foi a vez de outra ponta: cursos técnicos de nível médio tiveram de ser criados, voltados para certas especialidades, e por fim, nos anos 90, podem-se apontar tanto fatores ligados aos processos de reestruturação da economia e aos processos produtivos na indústria quanto à política educacional, à criação de cursos de nível superior e, de novos programas de consultoria e assessoria, indo, portanto, além da educação. (MANFREDI, 2002, p. 183-184)

Por mais que os recursos destinados ao Senai e ao sistema “S” sejam públicos, a efetividade de que sejam de domínio privado obscurece uma realidade de profunda desigualdade entre as escolas profissionais privadas e públicas. Pensar em educação profissional hoje, no Brasil, necessariamente inclui abarcar as tranças que as empresas já amarraram no âmbito da legislação e dos acordos componentes de um amplo aparato burocrático e político conquistado a favor do segmento patronal.

São décadas de educação profissional tendo o sistema “S” como representante desse ensino. Com os arranjos que se consolidaram nesse tempo e com a presença dos dirigentes das empresas e do sistema “S” como atores políticos ativos no cenário educacional brasileiro, tendo assento no Conselho Nacional de Educação e entrada nos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, contando com a força política e econômica que a Confederação Nacional das Indústrias concentra, o sistema “S” estabelece amarras estratégicas para levar adiante seu projeto de educação e sociedade, que é também tributário das empresas e demais organizações da burguesia.

Pode-se considerar que a trajetória do sistema “S” inicia-se em 1942, chegando até os dias de hoje. Mais adiante vamos retomar os embates que a educação profissional estabelece em sua constituição, no esforço de vislumbrar os enfrentamentos que a ampliação do acesso ao ensino profissional público tem em perspectiva quando se pensa a educação de adultos. Seguindo a nossa exposição das determinações que ajudam a compreender os embates que identificamos na implantação do Proeja em Goiás, vamos trazer para análise os marcos legais que compreendem a educação de adultos no Estado militar. Elencamos a Lei 5.692/1971⁶ e o Parecer 699/1972, do relator Valnir Chagas.

A necessidade de trazer, para a análise, esses documentos da década de 1970 advém da marca da profissionalização compulsória para o nosso presente em estudo. Quando analisamos as entrevistas e demais dados empíricos, estão implícitas no contexto de implantação do Proeja – e nas mediações constitutivas desse processo – determinações que nos chamaram atenção, e, quando melhor investigadas, chegamos ao legado educacional do Estado militar (1964-1985).

Eis um processo que carece de melhor elaboração, pois, de acordo com nossa compreensão, a política de educação de jovens e adultos e de educação profissional caminha por trilhas tributárias às determinações engendradas no período da ditadura brasileira. Estamos dizendo que no regime militar desenvolveram-se determinações que até hoje se repõem e constituem

⁶ A marca principal dessa Lei, para a educação brasileira, é a profissionalização compulsória. Ela instituiu um novo ensino de 1.º grau, de oito anos, obrigatório a todos os alunos, sendo que as quatro últimas séries eram profissionalizantes. Instituiu também um novo ensino de 2.º grau, com a intenção de que todos os alunos, ao concluírem o ensino, tivessem diploma de técnico ou auxiliar técnico.

a realidade que estamos investigando, quais sejam: i) a marca da EJA como uma oferta compensatória, de ajuste social, aligeirada, limitada pelo objetivo da certificação; ii) a fragmentação das ações, e a separação entre aqueles que elaboram os princípios e os que executam. Sucintamente, essas seriam as mediações que constituem a política de EJA e EP hoje, ressaltando o fato de que, quando analisarmos melhor este desenvolvimento, nossos argumentos terão maior concreticidade.

Para discutir essa questão, retomamos a Lei 5.692/71, que regulamentou o Ensino Supletivo, e o respectivo parecer 699/72, do relator Valnir Chagas. É esse o marco legal da ditadura brasileira para o ensino supletivo, normatizando-o por quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Cada uma dessas funções originara cursos respectivos, e cada função era regulada por normas específicas contidas no parecer e no Capítulo IV da Lei 5.692/1971. Pode-se concluir que a Lei 5.692/1971 contém os princípios normativos, e o parecer regulamenta especificidades não contempladas no texto legal.

Estão contidos no parecer os seguintes itens: i) Funções do Ensino Supletivo; ii) Características do Ensino Supletivo; iii) Quanto aos Cursos; iv) Quanto à Duração dos Cursos; v) Quanto ao Currículo; vi) Quanto à Aferição dos Resultados; vii) Quanto a Esclarecimentos; viii) Quanto a Controle; ix) Graus de Supletividade; x) Circulação de Estudos.

Vejam, sucintamente, o entendimento das quatro funções do ensino supletivo:

A Aprendizagem é a “formação metódica no trabalho” ministrada pelas empresas a seus empregados de 14 a 18 anos, diretamente ou por meio de instituições que mantenham para esse fim; a *Qualificação* é o preparo profissional proporcionado a não-aprendizes, tecnicamente falando, em níveis inferiores idênticos ou superiores aos da Aprendizagem; a *Suplência* é a escolarização intensiva ou extensiva, ou o reconhecimento de escolarização que se oferece a quantos não tenham seguido os estudos em idade própria; e o *Suprimento* é a possibilidade de aperfeiçoamento ou atualização “mediante repetida volta à escola” dispensada aos que “tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”. (BRASIL, 1972, p. 325)

Essas funções são tomadas como parâmetros para a organização dos cursos respectivos a cada uma delas. Os cursos de suplência possuem como mote “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a

tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1972, p. 306). Ainda sobre a suplência, essa Lei diz que ela pode:

Reduzir-se à parte geral do currículo e visar apenas ao prosseguimento de estudos em caráter regular, como antes acontecia; mas pode igualmente realizar-se para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º Grau, ou o que é mais importante, revestir ambas as características e conduzir a um diploma técnico. (BRASIL, 1972, p. 306)

A qualificação baseia-se em exames e “visa eletivamente à profissionalização, sem preocupações de educação geral [...] a qualificação torna-se um recurso precioso para aumentar, diversificar e, sobretudo, acelerar a formação de recursos humanos ajustados às peculiaridades das diversas regiões do país.” (BRASIL, 1972, p. 308). A qualificação é independente da educação geral, possibilitando a oferta de cursos paralelamente à educação regular correspondente à formação geral.

Destas duas funções podemos entender que era objetivo real dessa reforma educacional a aceleração dos cursos e a respectiva consolidação da distinção entre ensino regular e ensino supletivo. Segundo o parecer, o seu “próprio elemento de contraste é o ensino regular” (p. 308). Está disposta também no texto a articulação da oferta de cursos com o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO),⁷ sendo este programa uma iniciativa que fortalecera as instituições privadas de educação e os cursos de formação técnica das empresas estatais:

O treinamento ministrado pelos convênios do PIPMO foi executado pelas instituições existentes de formação profissional, Senai e escolas técnicas da rede federal, para uma capacitação rápida e imediata dos trabalhadores. Os cursos tinham duração breve e abarcavam um conteúdo reduzido, prático e operacional (MANFREDI, 2002, p.10)

A característica de duração breve dos cursos, a certificação aligeirada, a despreocupação com a formação geral, a oposição entre ensino regular e supletivo conformam uma chave complexa para o entendimento do que se

⁷ O Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO) foi criado em 1963 pelo MEC. Foi elaborado na Diretoria de Ensino Industrial e destinava-se a preparar trabalhadores e candidatos a emprego na indústria. O PIPMO foi concebido inicialmente com previsão de duração de 20 meses, sendo considerado um programa temporário. Mas, funcionou por 19 anos, estendendo-se até 1982.

materializava com essa política educacional. A conjuntura em que se encontrava a sociedade brasileira nesse tempo escondia essas características de precarização da educação, pois, ao mesmo tempo em que se desenvolviam ofertas regressivas à educação como direito público universal, existia uma expectativa com as ações do Estado militar, que obscurecia o processo real:

O clima reinante no país se caracterizava, ao mesmo tempo, por uma combinação de medo e repressão do Estado e de *euforia* em decorrência do crescimento econômico. Nessa perspectiva a Lei 5.692/71 foi recebida entusiasticamente pelos educadores. [...] O anteprojeto de Lei elaborado por uma comissão de notáveis, isto é, de intelectuais fiéis ao Regime, foi recebido com entusiasmo não somente pelos parlamentares da Arena como do próprio MDB. (GERMANO, 2005, p. 160)

A referida euforia com o chamado “milagre brasileiro” compôs a aprovação da Lei 5.692/1971 e do parecer 699/1972. A relação entre os órgãos normativos e o Conselho Federal de Educação (CFE), no tocante ao parecer, esteve marcada por manifestações de reconhecimento do texto legal como uma referência inconteste para as mudanças necessárias ao “avanço educacional” requerido pelo projeto de nação brasileira que estava posto naquele momento.

Após alguns anos de homologação do parecer, o descompasso existente entre as expectativas que embalavam o texto e a realidade brasileira incomodava os atores que apareciam como protagonistas desse processo. Ao mesmo tempo, os referenciais de educação e sociedade se mantinham e a necessidade de reafirmá-los, por outras normas e justificativas, determinou novas ações. Um exemplo disso é o parecer 2929/1975, elaborado pela Câmara de 1.º e 2.º Graus em resposta à consulta feita pelo Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação (MEC-DESU).

Tal consulta se dava em busca de esclarecer aspectos normativos e burocráticos que atendessem aos princípios legais existentes para o Ensino Supletivo e Cursos Técnicos, sendo eles: a Lei 5.692/71 e os pareceres 699/1972, 853/1971⁸ e 45/1972⁹. Segundo o próprio parecer: “vêm a este Conselho, através do processo n.º 5424/1974, cinco consultas do Diretor-Geral

⁸ Parecer intitulado *Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692.*

⁹ Parecer intitulado *A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.*

do Departamento de Ensino Supletivo, visando a uma assistência técnica, segura e adequada aos sistemas de Ensino" (BRASIL, 1975, p. 1).

O que importa trazer para a análise é a sinalização do descompasso entre o que se esperava para a educação e o que se tem na realidade, traçando a relação de como se compreendia esse descompasso. Assim, vejamos o seguinte pronunciamento do CFE:

Compreendemos a perplexidade daquele departamento, diante da incompreensão que ainda cerca o ensino supletivo, traduzida na imperfeição das normas sobre a matéria que diferentes Conselhos Estaduais de Educação vêm baixando, a partir de 1972. Com honrosas exceções, preocupam-se muitos Estados com normas para exames de suplência, com aspectos meramente burocráticos meramente administrativos, quase vistos como fins ao invés de meios. Quando encaram cursos, o ensino regular é freqüentemente tomado como parâmetro, ou mais, como modelo, incorrendo em visíveis distorções. Muitas disposições por outro lado, ferem diretamente a Lei 5.602/1971 e algumas vezes examinando as normas de um mesmo sistema, evidenciam-se contradições flagrantes. Diante dos fatos constatados, entretanto, além de ser rico em matéria e doutrina, foi elaborado de tal modo pelo seu eminente Relator, o Conselheiro Valnir Chagas, que indicando as potencialidades do supletivo, sugere caminhos e traça diretrizes que desafiam a criatividade do educador. Se o parecer 699/72 ainda não foi bem compreendido em profundidade, se as soluções que aponta como específicas, que precisam ser encontradas em cada ambiente próprio, ainda não despertaram a argúcia dos educadores, não será uma resolução que sanará o mal. Melhor será que os Estados trabalhem o assunto até que possam atingir a maturidade necessária e adequada para vivenciá-lo. O que se vem verificando, nos diferentes sistemas e causa inquietação – justa, sem dúvida ao DESU-MEC – não se resolve com uma resolução, como ao que parece, não se resolveu com a aplicação do Parecer 699/1972 ou com a promulgação da Lei 5.692/71. Lamentavelmente nenhuma lei, nenhum parecer ou norma tem o dom de alterar uma conjunção de fatores negativos para a qual contribuam uma tradição deformante, a inexperiência e – por que não dizê-lo – a falta de atualização e mesmo de qualificação do elemento humano envolvido. (BRASIL, 2005, p. 2-3)

Dessa passagem podemos analisar três aspectos fundamentais, quais sejam: i) a realidade de que a sociedade não se modifica por marcos legais; ii) a existência de um “ideal” a ser seguido, longe de contradições, mas compreendendo a sociedade como um “todo harmônico”; iii) a ideia de “atualização” e amadurecimento do sujeito como protagonista da realização de objetivos desenhados externamente ao próprio processo de amadurecimento das relações sociais. Nesse trecho o autoritarismo, como perspectiva de organização social, e o tecnicismo estão expressos.

É interessante a análise de Saviani, quando conclui que o professor Valnir Chagas dificilmente seria compreendido como alguém referenciado no tecnicismo:

Em função do tipo de construção teórica e da linguagem que a veicula, pode haver alguma dificuldade para se identificar, em Valnir Chagas, a pedagogia tecnicista. Com efeito não encontramos em seus trabalhos adesão explícita a essa corrente pedagógica, nem citações freqüentes dos autores que a fundamentam. E podemos, até mesmo, encontrar formulações que sugerem um distanciamento ou oposição a aspectos que integram a matriz teórica da pedagogia tecnicista. Isso ocorre, por exemplo, quando critica a linha skinneriana ou quando afirma ser “impossível que se venha a realizar uma educação como ‘desenvolvimento das potencialidades’ por meio do ‘condicionamento operante’”. No entanto, ao assumir o enfoque sistêmico e adotar os princípios gerais de eficiência, racionalidade e produtividade com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicidade de meios para o mesmo fim”; e ao tomar esses princípios gerais como premissas para a organização curricular baseada nos princípios específicos de integração, flexibilidade, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração, estava-se claramente no âmbito da pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 2008, p. 380)

Essa passagem de Saviani nos ajuda a elucidar os aspectos da pedagogia tecnicista, ao mesmo tempo em que o autor, ao fazer uma síntese dos estudos das obras de Valnir Chagas, avança consideravelmente na compreensão de como a pedagogia tecnicista constitui o pensamento e as ações políticas de Chagas, que é sem dúvida um baluarte do projeto educacional da ditadura no Brasil.

Cotejando essa análise de Saviani com os documentos e as fontes sobre o ensino supletivo nos anos de 1970, achamos importante ressaltar a dimensão ideológica dessas proposições. Ideológica no sentido de compreender a realidade ideologicamente, falsa. A idealização do parecer 699/72, presente no documento do CFE, parece não ser desmistificada pela realidade que o próprio documento reconhece quando dialoga com o que está ocorrendo nos estados da Federação. Ainda que o CFE admita que a realidade não pode ser modificada por um novo parecer, a análise foge à inconteste necessidade para qual aponto Gramsci:

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça

como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 2004, p. 96)

Assim, não adianta que os argumentos sejam retomados e reafirmados em documentos legais. Aqueles pressupostos para o Ensino Supletivo não eram um projeto coletivo, em cujo processo de construção a população participava com representantes da totalidade das forças constitutivas da sociedade civil. Coincidiam com o que pensava a direção, que aspirava pela coletividade e se propunha, pela hegemonia (consenso e coerção), a conquistar a adesão da sociedade. Segundo Germano, a autonomia do Estado em relação a sociedade civil era sintomática, quando:

Livre de qualquer controle social e político, o Estado atingiu, portanto, o mais elevado grau de autonomia notadamente no que diz respeito ao seu aparato repressivo e às Forças Armadas –, tornando evidente o sentido cesarista da intervenção militar. As forças repressivas passaram a atuar sem nenhum controle, abrindo o caminho para a instauração do terror do Estado: prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos faziam parte da cena brasileira da época. Ao lado disso foi instituída a censura à imprensa, à educação e à cultura. (GERMANO, 2005, p. 66)

Acompanhando essas ações de extrema repressão social, com as quais cometiam-se assassinatos em nome de um regime que se afirmava incontestável, o governo brasileiro trazia políticas que buscavam o consenso da população. Germano cita o exemplo das políticas de habitação, com crédito facilitado para compra de imóveis, e diz que a política de educação também assumiu feições de atendimento aos “carentes”, ao mesmo tempo em que realizava o aprofundamento da regressão à cultura, impondo uma determinada cultura que poderia ser produzida (p. 27-28).

Ainda segundo esse autor, a política educacional assume as seguintes características:

A política educacional pós-64 se caracteriza por assumir: a) uma forma “propositiva-racional” ou tecnocrática, em que a formulação de políticas é considerada atribuição de cientistas, técnicos e especialistas, enfim, da tecnocracia (civil e militar), em que, ao mesmo tempo, a gestão do aparato estatal é encarada de modo semelhante ao que ocorre na produção de mercadorias. Tal período corresponde à consolidação e apogeu do regime (1964-1974), em que foram deflagradas as reformas educacionais. b) uma forma de caráter “consensual”, “participacionista”, “redistributivista” que se desenvolve a partir de 1975 (1975-1985), coincidindo com o período de crise econômica e crise política e de legitimidade do Regime. (p. 31)

Analisamos, portanto, o quanto as ações eram autônomas politicamente, inclusive em relação à burguesia, sendo que os militares também guardavam certa autonomia em relação à classe economicamente dominante. É plausível que os notáveis que estavam a serviço do regime militar tenham sua genialidade, ou que os documentos redigidos sejam uma “aula magna em se tratando de ensino supletivo” (BRASIL, 1975, p. 1), tomando como exemplo o parecer 699/72. O que importa, em nossa análise, é que o texto mantém um alcance social restrito sob as formas mistificadoras de uma direção avançada e/ou popular. O que se tem nesse processo é justamente a tensão entre o consenso e a coerção, ou seja, as formas de adesão às ações do governo militar combinavam a efervescência de ideais nacionalistas, repressão e autoritarismo às formas idealistas de compreender o “funcionamento” da sociedade.

Mesmo que esse tempo fosse marcado pela euforia, com a Lei 5.692/71 e com as expectativas para a educação, a realidade é que a dualidade entre ensino técnico profissionalizante e formação geral estava mantida e aprofundada por esses marcos regulatórios. Além disso, o governo brasileiro buscava, com a profissionalização compulsória, reter a demanda de alunos para as universidades e formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, articulando a negação do direito ao ensino superior, com a justificação universalista de profissionalização para todos, ao mesmo tempo em que se buscava o diapasão de equidade social, numa realidade de intensificação das desigualdades.

Essa busca tinha a educação como instrumento mistificador de um Estado que atendia às massas. Já que a quantidade de pessoas alijadas do acesso à escola no Brasil era sensível, encontrava-se nesse campo ações que pudessem justificar a imagem de um Estado voltado às necessidades do povo. A ampliação do tempo escolar, com os cursos profissionalizantes de 2.^o grau, e o prolongamento da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, atingindo a faixa etária dos 7 aos 14 anos, conformam um processo em que “o Estado toma a iniciativa, se antecipa às reivindicações sociais e, num contexto de expansão econômica e de forte concentração de renda, demonstra a intenção em proporcionar uma “igualdade de oportunidades” (GERMANO, 2005, p. 166).

Ao mesmo tempo, para o próprio Estado, a realidade impactante do número de analfabetos, excluídos da educação, da cultura letrada, era nesse tempo estranha à ideologia de “Brasil-Potência”, por isso o analfabetismo fora designado como vergonha nacional e deveria ser *erradicado*, comparado a uma doença ou epidemia que carece de remédios (GERMANO, 2005, p. 166).

O grande instrumento de que o governo brasileiro se utilizou para tentar reverter essa situação do analfabetismo foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Em seus pressupostos, o analfabetismo era considerado uma chaga, uma doença social que deveria ser extirpada.

Num texto exemplar de Arlindo Lopes Corrêa, podemos encontrar substrato suficiente para enunciar os pressupostos que embalavam as ações do MOBRAL, bem como as críticas que se faziam às ações político-pedagógicas reprimidas pela ação militar. Vale a seguinte passagem, ainda que longa:

O projeto político do MOBRAL parte fundamentalmente de uma visão positiva, construtiva, da sociedade e do homem. Diante de qualquer problema é sempre possível adotar uma constelação de diferentes atitudes. O MOBRAL acredita nas posições renovadoras das relações entre os homens, mas acredita que isso pode ser feito com a preservação de valores que dão identidade cultural ao povo brasileiro e sem os traumatismos pregados pelos radicais. Ao surgir em um mundo cuja tradição, propagada pelos meios de divulgação dos extremistas, era a de programas de educação de adultos associados a movimentos de luta revolucionária armada, o MOBRAL adotou um programa “evolucionário”, aberto, participativo, livre dos dogmas e mitos. Quando ouvimos falar dos chavões do comunismo internacional, da sua chamada “educação libertadora”, da sua “pedagogia dos oprimidos” ocorre-nos a contradição de que o ser humano é chamado a figurar dentro um esquema que tem um objetivo previamente determinado, sobre o qual esse homem não influirá de modo algum. Ou será que os dogmas marxistas são passíveis de crítica nos “Centros de Cultura” em que se faz a “pedagogia dos oprimidos”. Não há poder haver algo mais opressor.... Ao contrário, no MOBRAL, as pessoas discutem com toda liberdade, e sem qualquer dirigismo, as coisas do seu mundo, que é também o mundo do alfabetizador, recrutado ali, no ambiente em que moram seus alunos. Nossos livros, nossas cartilhas são construídas com palavras corriqueiras do universo lingüístico brasileiro, ilustradas por cartazes sugestivos, com imagens familiares a todos alunos. Palavras que prestam à discussão dos seus grandes problemas, pois são retiradas das necessidades básicas do homem (comida, remédio, tijolo, família, etc.) mas que não contêm uma carga de ódio nem são desnecessariamente mórbidas (fome, doença etc.) (CORRÊA, 1979, p. 50)

Nessa passagem o autor está polarizando o MOBRAL e a educação libertadora, sobretudo as experiências que esta perspectiva materializou,

especialmente com o educador Paulo Freire. Esse debate é conhecido pelas pesquisas e também pela ação militante da EJA, que já deslindaram o que representa o MOBREAL para a educação de adultos. Essas ideias que o autor escreve seriam analisadas criticamente, com certa facilidade, hoje, inclusive fazendo-se “justiça” para com as críticas feitas à experiência da educação libertadora nos Centros Populares de Cultura, no entanto, esse esforço analítico já foi realizado por muitos que escrevem a educação de adultos, e não nos cabe “requentar” um esforço de análise crítica que se faria localizada num tempo e num espaço em que já há bastante conhecimento e experiência acumulados.

A nossa intenção ao dar a palavra ao próprio Corrêa é fazer falarem as vozes que fizeram a educação de adultos naquele tempo, ou seja, é dar destaque à atitude de jogar no ar palavras de liberdade, para respirar os ares “livres” que os signatários dessa concepção queriam e autorizavam que fossem respirados. A visão positiva de homem e de mundo entra como um recorte daquilo que poderia ser trabalhado pelos alfabetizadores, ou seja, é muito mais uma visão propositiva do que de análise profunda. Essa é uma característica do tecnicismo, que, conforme Saviani, consiste em “aprender a fazer”. O autor analisa que essa pedagogia, a tradicional, tinha como mote o “aprender”, enquanto que pedagogia nova vai pôr o foco no “aprender a aprender”. Note-se que se realiza, no tecnicismo, um estranhamento do sujeito daquilo que ele está fazendo, quando ele é levado a operacionalizar e objetivar, ou seja, ocorre um desenvolvimento ulterior à alienação. As separação daquilo que o sujeito faz, da compreensão do processo que está em curso, desenvolve o estranhamento a níveis mais complexos do que a simples alienação. (SAVIANI, 2008, p. 380).

Em termos de educação profissional com o MOBREAL, temos a criação da Gerência de Profissionalização (GEPRO) em 1974, que, segundo Corrêa, passa a desenvolver a seguinte programática de profissionalização: *criação de uma metodologia própria, integração com outras entidades, integração com a iniciativa privada e dinamização das iniciativas locais*. Essas linhas de ação são materializadas pelos convênios, um dos quais já apontamos anteriormente com Manfredi (2002), realizado com o PIPMO, em 1973 e 1974, que, segundo Corrêa (1979, p. 303), realizou treinamento de 30.000 e 70.000 alunos do

MOBRAL, em cada um destes anos. Destaca-se também o convênio com a Fundação Gaúcha do Trabalho e com a empresa privada Massey-Ferguson, que realizou treinamento de 40.000 tratoristas em um ano. De acordo com o autor, os problemas enfrentados pelo MOBRAL em relação à profissionalização foram:

1) a não aceitação da participação do MOBRAL na área de treinamento profissional, que era gerada por uma total incompreensão externa do seu papel como órgão educacional e pela inexistência de política integrada para o setor; 2) a diferença fundamental nas metodologias utilizadas nos cursos e treinamento; 3) a velocidade de execução do MOBRAL, contrastando com a natureza burocrática e formal de outras entidades. (p. 302)

Nessa análise estão sobressaltados problemas externos ao Movimento. A compreensão é que os parceiros do MOBRAL não foram “adequados” às necessidades do Movimento. Não nos compete analisar rigorosamente esse impasse, mas cabe ressaltar que o Movimento tinha uma proposta de profissionalização, que a sua Gerência de Profissionalização empenhou convênios e ações significativas no campo do treinamento de alunos adultos.

Essas iniciativas do MOBRAL dão um pouco a referência do que se pensava de fato sobre a educação de adultos e educação profissional. Os cursos realizados em um ano para muitos alunos, com a perspectiva de treinar, são bem diferentes dos pressupostos de “discussão livre” enunciados anteriormente, quando Corrêa argumentava em favor do Movimento em relação à pedagogia do oprimido. Esse arcabouço, compreendido pela Lei 5.692/71, o parecer 699/72 e as ações do MOBRAL, portava uma contradição: posicionar-se como um projeto de toda a nação brasileira e ao mesmo tempo demandar as ações para o plano individual, de cada educador, de cada cidadão.

Esse aspecto é o que compreendemos como a atomização das ações num contexto em que se queria propagar a ideia e o clamor de um Movimento Nacional em pleno vapor. A responsabilidade dessa empreitada é tomada no sentido particular, como se cada um devesse carregar a bandeira de implantação dos princípios e normas contidos nos marcos legais. Germano (2002) comenta essa característica presente na Lei 5.692/1971, e podemos encontrar o mesmo princípio também no parecer:

Doravante, tudo vai depender da atitude de quantos tenham sobre os ombros a tarefa imensa de implantar a Lei 5.692; atitude que há de ser um misto de fé e realismo. Se em nenhum momento duvidamos da adequação do modelo esboçado, também não temos a ingenuidade de supor que ele opere por si, pela força de única de suas próprias virtualidades. (BRASIL, 1972, p. 324)

Esse pressuposto deve ser cotejado com o que aconteceu de fato nas ações políticas durante o regime militar, pois sabemos que os documentos não expressam a totalidade da materialidade social, por isso é que retomamos os próprios escritos de Germano (2002, p.160) e Saviani (2002, p. 119) sinalizando que a Lei 5.692/1971 e o respectivo parecer 699/72 eram constitutivos de uma ampla reorganização da sociedade brasileira, protagonizada pela burguesia nacional com direção política e econômica fundada na manutenção do *status quo*.

Nesse processo o tecnicismo passa a ser o princípio real de organização do trabalho pedagógico em sua acepção universal e singular. A nova forma de organização da sociedade brasileira, nos ares eufóricos do governo Médici, desenvolveu e sofisticou a atomização social e as concepções de educação em fundamentos que até os dias de hoje se repõem.

Segundo Saviani, podemos compreender o tecnicismo com a seguinte análise:

Com base no pressuposto da neutralidade científica, e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de forma que o torne objetivo e operacional. [...] O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. [...] A essa teoria pedagógica correspondeu uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização. Acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planificadamente. (2008, p. 383)

Ressaltamos que a Lei 5.692/71 não teve condições sustentar a profissionalização universal e compulsória para o ensino de 2.º grau. Por algumas reformas na Lei, a articulação entre educação básica e educação profissional foi rompida:

A lei foi sofrendo, em curto período de tempo, modificações, até se chegar em 1982, com a lei 7.044, a uma solução de compromisso

mediante a qual se repunha a antiga distinção, já presente no Parecer MEC 76/75, entre ensino de formação geral (denominado de básico) e o ensino de caráter profissionalizante (pela via das habilitações específicas e plenas fundamentadas, respectivamente, nos Pareceres MEC 46/72 e 76/75. A velha dualidade, que, na prática, não havia sido questionada, voltava, assim, a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais. No entanto deixou sua contribuição para tornar ainda mais ambíguo e precário o ensino médio e para a desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais. (MANFREDI, 2002, p. 105)

Num tempo em que a burguesia nacional/internacional desenvolve o projeto transformista no Brasil, são materializados arquétipos sociais não superados com a abertura política, mas, ao contrário, perduram e são tomados como referência pela sua funcionalidade ao projeto conservador. As determinações que precisam ser superadas, pela sua incapacidade de levar adiante o projeto hegemônico do capital, são superadas, mas aquelas que são caras à hegemonia burguesa são mantidas e levadas adiante sob o espectro democrático.

Perdura o ensino supletivo como uma oferta de educação de adultos de qualidade inferior à educação dita “regular”. Os alunos de educação de adultos ainda carregam a marca de serem uma demanda estritamente “carente” de alfabetização, como se esta fosse a única função social da escola, e aos alunos adultos não caberia nada além de conquistarem a condição de alfabetizados. Incluindo o fato de que o MOBREAL aprofundou um ensino no qual não se fazia debate entre perspectivas políticas divergentes, a possibilidade de compreensão de mundo era sobreposta aos alunos, de tal forma que não se potencializava o debate de ideias que fossem contrárias entre si, e muito menos entre perspectivas divergentes do regime militar.

Fica claro um imaginário “positivo” e “evolucionista” de que as soluções mágicas podem resolver os problemas sociais, como o analfabetismo, bem como o pensamento conservador e ideológico de compreender a vida de maneira “otimista”, positiva, fazendo restrições à reflexão sobre o “ódio” e a “fome”, e também à necessidade de mudança social.

Outro aspecto que levantamos é que os problemas que o governo militar enxerga, como preocupação, informam também as limitações desse governo em termos de compreensão da realidade social, ou pelo menos aquilo que esse regime queria que fosse tomado como problema pela sociedade brasileira. Significa que, se o analfabetismo é compreendido como ‘o

problema', a resolução é justa e oposta a este, ou seja, enxerga-se ou se divulga muito pouco do que realmente são os problemas da sociedade brasileira, e sob essa visão superficial, rasteira, perduram as justificativas e as ações desenhadas com contornos de serem o melhor atendimento possível às massas; lembrando que essa concepção de "atendimento" também é referente a um procedimento autoritário, ou pelo menos de alguém que se põe sobreposto ao que será atendido, como se as condições estivessem de um lado nas mãos de alguns, e aqueles que detêm o poder vão atender aos que dele dependem, vão estender a sua mão aos necessitados (e estes que se comportem e aceitem o que está posto).

Essas características continuam constituindo a sociedade brasileira, e num certo sentido a educação de adultos se faz como tributária desse passado, que passa a constituir o seu presente. Dessa forma, quando olhamos adiante, na sequência dos anos de 1980 e 1990, vemos que os desenvolvimentos que se sucederam na educação de adultos são o amadurecimento dos engendramentos do regime militar e os reordenamentos necessários à manutenção do 'status quo'.

O regime militar entra em cena num contexto em que eram patentes as experiências que apontavam para a necessidade de mudança substantiva da sociedade, onde referenciais críticos postulavam a ampliação da democracia e da educação como direito, e o golpe militar pretendeu sufocar essas experiências e o fez, em certa medida, desenvolvendo até o presente mediações de nossa história.

Com esforço de clarear um pouco mais esses anos que se seguem, do fim da ditadura em 1985 até os anos de 2005, retomamos as principais ações para a educação de adultos e a educação profissional nesse período.¹⁰ Inicialmente cabe ressaltar que as disposições sobre o ensino supletivo contidas na Lei 5.692/1971 vigoram até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996, e portanto o supletivo continua como a oferta principal para educação de adultos no Brasil.

Assim que a LDB 9.394/1996 é aprovada, temos uma diferença substancial em relação à Lei 5.692/71, quando a educação de adultos é

¹⁰ Essa periodização é escolhida em função do início da abertura democrática, para deslindarmos o que permanece na educação de adultos, até 2005, ano em que se inicia o processo de elaboração e implementação de ações referentes ao Proeja.

compreendida como uma modalidade e denominada *educação de jovens e adultos (EJA)*.

Segundo o parecer 11/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, essa denominação redimensiona o sentido da educação de adultos no país.

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus (modo, maneira)* e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000, p. 26)

Dessa forma, a EJA é entendida como uma modalidade que, em sua especificidade, é ao mesmo tempo compreendida no âmbito universal, como uma oferta educacional que, para acontecer, necessita da garantia de condições singulares, sendo também um direito social garantido a todos. Essa compreensão necessariamente redimensiona aspectos políticos da EJA, seus princípios e formas de organização, forma de financiamento, de oferta e demais arranjos que são necessários à configuração da EJA, como modalidade.

Sobre as funções da EJA, o parecer 11/2000 retoma as funções que estavam no parecer 699/1972 e propõe uma compreensão diferenciada para a EJA, que seja realizada com base nas seguintes funções: reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora. Sobre cada uma destas, o relator dispõe:

A **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (BRASIL, 2000, p. 7)

Ainda de acordo com o parecer, a necessidade de que essa função seja compreendida dessa forma se dá pela constituição histórico-social do Brasil, onde a educação dos indígenas, negros escravizados, trabalhadores braçais fora sempre reduzida à condição de marginalizada.

A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de

discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. (BRASIL, 2000, p. 6)

Dessa forma, as ações que se destinam aos grupos da EJA não podem se fazer alheias aos desenvolvimentos dessas determinações, e ao mesmo tempo deve-se compreender a sociedade em sua transitoriedade, em que as relações sociais determinam como se produz a marginalização das camadas populares. Portanto, faz-se necessário termos atenção para identificar as estratégias de conquista dos trabalhadores em cada momento histórico e analisar que determinados avanços, quando localizados no tempo e no espaço, são significativos.

No espaço desses anos, partindo da década de 1990, junto com a educação profissional ofertada pelo sistema “S”, temos somente dois programas de educação profissional e educação de jovens e adultos, o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento e Formação Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/Mtb), e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), delineado, em 1997, pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e operacionalizado, a partir de 1998, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (DI PIERRO, 2000, p. 206).

Temos, assim, as principais características desses programas:

Nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação; todos são desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa; destinam-se a populações de baixa renda e escolaridade. (DI PIERRO, p. 206)

Vamo-nos concentrar inicialmente no Planfor. Este foi elaborado no momento em que, no Brasil, estava ocorrendo o que ficou conhecido por *reestruturação produtiva*, época das modificações nos processos produtivos pelo avanço da tecnologia, desregulamentação da economia e das relações de trabalho e desenvolvimento de novos arranjos produtivos (DI PIERRO, 2000, p. 207). Gerava-se, portanto, a demanda por ‘qualificação profissional’ dos

trabalhadores, e o Planfor seria a alternativa de qualificação por dentro do sistema público.

Com o objetivo de cooperar com a política de estabilização econômica por meio da modernização das relações de trabalho, a SEFOR propôs uma estratégia de formação profissional focada na ampliação da *empregabilidade* da população economicamente ativa, expressão utilizada para designar o novo perfil de qualificação que, frente ao declínio do emprego formal e às mudanças no conceito de carreira profissional, estaria sendo exigido pela esfera produtiva. (DI PIERRO, 2000, p. 208)

A política de formação profissional pelo Planfor era financiada com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. Sua fonte básica de recursos eram as contribuições do PIS e do Pasep, recolhidas pelos empregadores à alíquota de 0,65% sobre o faturamento bruto das empresas. Para que se tenha uma ideia dos valores envolvidos, o fluxo de recursos do PIS/Pasep alcançou, em 1996, cerca de R\$ 7,2 bilhões (CINTEFOR, 1998). Esses recursos são geridos pelo Conselho Deliberativo do FAT (Codefat),

[...] órgão composto de forma tripartite e paritária, com nove membros, sendo três de centrais sindicais de trabalhadores (CUT, Força Sindical e CGT-Confederação), três de confederações patronais (CNI, CNC e CNF) e três representantes do governo federal (Ministério do Trabalho, Ministério da Previdência e BNDES). Trata-se, portanto, de um organismo moldado conforme as prescrições da Convenção 88 da OIT, e que introduz, no âmbito das políticas públicas voltadas para o mundo do trabalho, um aspecto novo (entre nós) e democratizante. (CINTEFOR, 1998)¹¹

Os recursos que financiam o Planfor partem de um arranjo que, cabalmente, são recursos públicos arrecadados das empresas. Esses recursos carregam a máscara de serem ‘das empresas’, pois aparentemente é delas que se faz o recolhimento, e esse processo gera disputas em torno dos recursos do FAT. O setor patronal acredita ser espoliado desses recursos na medida em que “saem dos seus cofres”. Há, portanto, no Brasil, a conhecida disputa pelos recursos do FAT, que geram contínuas tensões entre o governo e

¹¹ O Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional (Cintefor) teve origem em Buenos Aires, em abril de 1961, durante a sétima Conferência dos Estados da América, como resposta às demandas apresentadas pelos países membros da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para a constituição de um centro de intercâmbio de experiências, com base na investigação, na documentação e na divulgação das atividades de formação profissional.

os empresários envolvidos com a arrecadação e o investimento desses recursos.

Por dentro da SEFOR, o Planfor era constituído por uma outra mediação, qual seja, a estratégia de atribuição ao Ministério do Trabalho das funções de financiamento e de articulação institucional da política nacional, adotando as premissas de integração, descentralização, participação e parceria entre organismos do estado e da sociedade civil (DI PIERRO, 2000, p. 209). Segundo a autora:

Nesse modelo, o governo federal declina da função de prestador direto dos serviços e propõe-se articular uma rede heterogênea de parceiros públicos e privados de formação profissional, composta por secretarias de educação e outros órgãos públicos estaduais e municipais, instituições do “Sistema S”, organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa. O financiamento e articulação dessa malha difusa de agentes de formação profissional foi parcialmente descentralizada, mediante assinatura de convênios com os estados, nos quais a coordenação foi atribuída às secretarias de trabalho e emprego. A participação dos segmentos sociais e agentes de formação na gestão da política foi assegurada pela constituição de comissões deliberativas nas instâncias estadual e municipal, que se somaram ao Conselho Deliberativo do FAT, de âmbito nacional. (p. 209)

Essa perspectiva de organização do Planfor se consolida, e um dos princípios do Plano, a garantia das disciplinas de educação básica torna-se fundamental para o sucesso da empreitada de formação profissional dos trabalhadores. Essa garantia encontrava sérios entraves para acontecer; tanto é que levou ao rearranjo de vincular o Planfor ao Plano de Elevação da Escolaridade do Trabalhador (Proler).

A operacionalização do PROLER compreendeu três diretrizes: passou a exigir-se que pelo menos 25% dos trabalhadores inseridos em programas de formação profissional recebessem alguma oferta suplementar de educação básica; a cada unidade de investimento realizado em formação profissional, deve corresponder uma unidade e meia de educação básica dos treinandos, recursos esses que devem provir de parcerias; os programas de educação básica devem mobilizar e aproveitar as competências já instaladas, inclusive em matéria de tecnologias educacionais. (DI PIERRO, 2000, p. 216)

Baseando-se em Mehedeff, Di Pierrô comenta que o enfrentamento do Planfor era proporcionar educação profissional aos trabalhadores.

A experiência de 1996 [...] confirma o que a teoria pedagógica já demonstra: para garantir maior eficiência e eficácia na educação profissional, é indispensável dotar o treinando de um mínimo de formação básica, em matéria de leitura, escrita, cálculo e conhecimentos gerais. É impossível substituir, somente com ensino profissional, o aprendizado que só a educação básica pode garantir. Paralelamente, portanto, faz-se necessário um esforço massivo no sentido de garantir, à grande massa de jovens e adultos que se evadiram ou passaram ao largo da escola básica, o acesso à escolaridade mínima que hoje é requisito praticamente universal no mercado de trabalho, e condição básica para o aproveitamento em programas de qualificação e requalificação. Em outras palavras, um esforço massivo para erradicação do analfabetismo (inclusive funcional) e universalização da escolaridade de 1o grau entre os trabalhadores, sem perder de vista a necessidade de rápida ampliação também do 2º grau, que já é, em vários setores, requisito mínimo de ingresso. Haveria, portanto, a médio prazo, um universo próximo a 50 milhões de trabalhadores a ser atendido em programas de elevação de escolaridade, visando também ao nível médio. (Mehedeff, apud DI PIERRO, 2000, p. 216)

Está aqui clara a preocupação de que os cursos contemplem as disciplinas da formação geral, bem como a elevação de escolaridade dos trabalhadores. No entanto cabe fazermos algumas considerações diante do que já foi exposto. A necessidade da educação geral e a elevação de escolaridade são reconhecidas na medida em que se manifestam como uma exigência da realidade imediata, ou seja, a *empregabilidade*, a possibilidade de o sujeito de ser empregável no mundo, tal qual está posto, é a pedra de toque das ações.

Portanto, as preocupações e os princípios que embasam o Planfor estão à reboque da realidade, não apontando a superação desta, permanecendo com a intervenção num recorte que não alcança um vislumbre para além do imediato. Segundo Ventura (2001), o Planfor tem sintonia com os princípios do Decreto 2.208/1997, que analisaremos a seguir, mas já podemos adiantar o fato de ele se constituir como um marco legal representativo dos interesses de subordinação da educação ao mercado.

Nesse processo, o Ministério do Trabalho desenvolvia ações de articulação e de definição dos princípios e normatizações do Planfor.

Assim, o Ministério do Trabalho realiza uma ampla discussão sobre educação com representantes de vários setores (empregadores, trabalhadores, academia e outros representantes do governo), expressa, no referido documento, **Questões Críticas da Educação Brasileira**. A partir dessas discussões, a SEFOR/MTb, liderada por Nassim Mehedff e Elenice Leite, elabora o seu projeto para a Educação Profissional, sintetizado no documento **Educação**

Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado (BRASIL, 1999j), em que o Ministério do Trabalho propõe que a educação profissional não seja substituta da educação básica, tenha “foco no mercado”, e, principalmente, não esteja na dependência de nenhuma alteração legal para desenvolver o seu projeto. (VENTURA, 2001, p. 99, grifos no original)

Podemos entender que os arranjos acontecidos com o processo de implantação do Planfor fizeram com que a educação básica assumisse papel de destaque, pois, confirmada a sua importância como componente da formação humana, a necessidade de sua consideração tornou-se premente.

De agora em diante, vamo-nos direcionar ao Pronera. O referido programa ficou sob a coordenação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Possui como um dos seus principais objetivos proporcionar acesso à escola formal para os adultos que vivem nos assentamentos de áreas da reforma agrária.

Os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. O Pronera capacita educadores, para atuar nas escolas dos assentamentos, e coordenadores locais, que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. (BRASIL, 2010)

O Pronera surge na cena das políticas para a educação de adultos, como decorrência de um processo em que os trabalhadores do campo realizaram o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária, em parceria com o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (UnB), com o MST, com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e com o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Nesse encontro estiveram reunidas cerca de setecentas pessoas, que definiram um agendamento do próximo encontro, que marcaria o início da elaboração de ações para o campo, especificamente relacionadas à educação. Daí viriam as sistematizações que fizeram parte da criação do Pronera.

Em dois de outubro de 1997, representantes de universidades – Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, Universidade Federal de Sergipe – UFS e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP – reuniram-

se na UnB para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos assentamentos. Examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem ser excluído o apoio a outras alternativas. As razões para essa opção foram: i) O alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária; ii) A preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular; tendência verificada entre os dirigentes municipais de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação. (BRASIL, 2010)¹²

Nesse período, o movimento de educação do campo estava em candente mobilização, tendo o MST como articulador das lutas pela terra e pelos direitos dos que vivem no campo. Esse processo ilustra que o Pronera não surge numa sociedade amorfa, sem pressões e sem organização política em torno de reivindicações históricas dos trabalhadores. Quando o Presidente Luís Inácio Lula da Silva assume o governo, o programa é mantido com algumas reformulações, nas quais não aprofundaremos agora, mas que, em linhas gerais, avançaram quanto ao princípio de que a educação em todos os níveis é considerada como direito social de todos (BRASIL, 2010).

No entanto, nesse processo perduram, de forma velada, os referenciais pedagógicos da política de EP e de EJA marcados pela oferta de suplência aligeirada. Mantém-se, nos gabinetes de governos, em ações políticas, a abertura de cursos de EJA e EP, a avaliação e a organização do trabalho pedagógico – farrapos de um passado constitutivo do presente. A ideia de que a EJA seja supletivo, a forma de organização do trabalho na administração pública e os referenciais que compõem as ações de EJA são, em certo sentido, tributários do conjunto de iniciativas engendradas no regime militar.

A nossa tese é que, assim como aconteceu com a experiência de Paschoal Lemme, quando havia uma tendência de educação de jovens e adultos consolidando-se no Rio de Janeiro, contra a qual a ditadura impôs um redirecionamento, também agora podemos encontrar um processo semelhante com a educação dos trabalhadores, cujos traços consolidam aspectos da

¹² Após essas deliberações, elaboraram um documento que foi apresentado, no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997, como um *projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos*. Em 1998 tivemos a realização da *I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo*, que aconteceu em julho de 1998.

mesma perspectiva reducionista de educação iniciada pelo governo brasileiro com o regime militar.

As possibilidades de superação desses referenciais esbarram na ideia e na funcionalidade de que a EJA e os cursos de EP sejam de curta duração, destinados à certificação e formação de mão-de-obra, com ofertas mais abertas e flexíveis do que o ensino “regular”. A referência de educação continua sendo o ensino regular, sendo a EJA compreendida como uma modalidade de menor valor social com tempo e espaço pedagógico precarizados.

A tensão entre ruptura e continuidade dessas mediações históricas tem sido palco de disputas e pressões sociais, nas quais, de fato, se dá o processo de reconfiguração da EJA. Os debates mais recentes sobre a EJA no Brasil vêm denunciando este contexto e pressionando o Estado para garantir políticas públicas perenes de atendimento ao público da EJA, que vive o acirramento de trabalhar e estudar diuturnamente.

Participam desse processo os Fóruns de EJA, o GT 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, os entes públicos e Sindicatos. Para esclarecer melhor sobre os Fóruns de EJA, eles foram se constituindo a partir das preparações que ocorreram no Brasil para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, que aconteceu, em 1997, em Hamburgo na Alemanha.¹³

Os primeiros encontros confirmaram a desarticulação entre as esferas de poder federal, estadual e municipal, indicando, ainda, a falta de informações sobre aspectos pedagógicos, financeiros e legais e um profundo desejo, por parte dos participantes, de estruturar um espaço que possibilitasse a troca de experiências e a construção de parcerias, apesar das diferenças existentes de cunho político-pedagógico. (FÓRUM EJA, BRASIL, 2010)

A partir da constituição do Fórum de EJA do Rio de Janeiro, que passou a realizar plenárias mensais, com legitimidade deliberativa e como

¹³ Depois da Segunda Guerra mundial, quando a educação de adultos foi afirmada internacionalmente como um campo prioritário na agenda das organizações internacionais, a Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passa a protagonizar um processo de organização dos países membros em torno da Educação de Adultos. Essa ação tem seu ápice e confirmação na realização da I Confinteia, que aconteceu, em 1949, na Dinamarca, com periodicidade de mais ou menos 12 anos. A II Confinteia aconteceu no Canadá em 1960; a III, em 1972 no Japão; a IV, em 1985 na França; a V, na Alemanha em 1997; e a VI foi realizada no Brasil, em Belém do Pará, no ano de 2009, sendo a primeira Confinteia na América Latina.

espaços de trocas de informações e articulação da política de EJA no estado, aconteceram outras experiências que foram impulsionando a realização do primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), realizado no Rio de Janeiro, em 1999, e atingindo, em 2009, a marca de XI ENEJA.¹⁴

A organização dos Fóruns é bastante complexa e pode ser compreendida como uma rede de articulação nacional que compreende desde cidades do interior de cada estado até a organização nacional. A composição dos Fóruns é constituída por representação dos segmentos de educadores, educandos, gestores estaduais e municipais de educação, conselhos de educação e movimentos sociais.

Os Fóruns possuem hoje, no Brasil, voz e poder de decisão na política de educação de jovens e adultos, pois participam de Comissões do Ministério da Educação, com voz e voto, sendo convidado também para os momentos em que o governo brasileiro elabora e decide ações para a EJA. Os embates que se travam com o Fórum e a sociedade política ainda configuram tensões e faz reconhecer que os Fóruns de EJA ainda carecem de um maior fortalecimento e articulação, mas as lutas e conquistas acumuladas até o presente apontam que esse é um movimento de força social no Brasil e também internacionalmente.

Os Fóruns de EJA e os Encontros Nacionais foram durante muitos anos um espaço de resistência à marginalização da EJA nas políticas do governo federal. Durante a gestão do Governo Lula passaram a ser reconhecidos como interlocutores do MEC e sua coordenação nacional ganhou assento na Comissão Nacional de Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2009, p. 91)

Ressaltamos que os Fóruns possuem como potencial de articulação o Portal Nacional dos Fóruns (www.forumeja.org.br), que pode ser considerado uma conquista importante, pois concentra grande parte do acervo acumulado pelos educadores de EJA e funciona como um instrumento de divulgação e

¹⁴ O II ENEJA no ano de 2000, em Campina Grande, na Paraíba; o III ENEJA em São Paulo, no ano de 2001; o IV ENEJA em Belo Horizonte, Minas Gerais, no ano de 2002; o V ENEJA em Cuiabá, Mato Grosso, em 2003; o VI ENEJA em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 2004; o VII ENEJA em Brasília, no ano de 2005; o VIII ENEJA em Recife, estado do Pernambuco, em 2006; o IX ENEJA em Faxinal do Céu, no Paraná, em 2008; o X ENEJA no Rio das Ostras, estado do Rio de Janeiro, em 2008; o XI ENEJA em Belém do Pará, no ano de 2009; e o XII ENEJA acontecerá no Rio de Janeiro. Os ENEJAs acontecerão de dois em dois anos, alternadamente com os Encontros Regionais de EJA (EREJAs), que serão realizados pelas regiões, agregando três ou mais estados em cada região.

organização dos representantes, em nível nacional e regional. Existe também um portal referente à EJA e formação profissional (www.forumeja.org.br/pf), que concentra informações sobre o Proeja, em nível nacional, com informações dos estados e regiões acerca das ações de ensino, pesquisas e experiências de Proeja.

Isso já significa, de certa forma, que o país vive um momento em que a participação política em torno das demandas sociais relacionadas faz com que a EJA seja representativa no cenário nacional. A própria participação do Brasil na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) sinaliza para um contexto em que a sociedade civil participa na definição dos rumos e do processo de implantação da política de EJA. No ano de 2009, quando o Brasil sediou a VI Confinteia, desenvolveu-se amplo debate e articulação para fortalecimento dos canais de participação política dos sujeitos que fazem a EJA.

Há quem considere o processo de preparação para a conferência, um espaço ímpar de mobilização e comprometimento de governos e sociedade civil, desencadeando no interior do país uma escuta cuidadosa e uma avaliação concreta do que se fez e se faz no campo da educação de adultos. Dentre outros países, esta foi a opção brasileira, que resultou na publicação do Documento Nacional Preparatório à VI Confinteia, entregue a todos os países da América Latina e Caribe, na ocasião da conferência regional no México, e, em Belém, na conferência internacional. Este documento é uma referência para a construção da política nacional de educação de jovens e adultos no Brasil. (MACHADO, 2009, p. 1)

Nesse terreno de disputas, que se dão no seio das instituições governamentais, trazemos o Documento Base do Proeja, como linha de tensão acerca das possibilidades que essa política abre para efetivas conquistas sociais por dentro do sistema educacional. Analisar as possibilidades de avanço dessas conquistas em relação à experiência de Goiás contribui para desvelar as mediações essenciais desse processo.

1.2 O Proeja: novos e velhos embates da EJA e da EP¹⁵

¹⁵ Conforme pontuamos anteriormente, os embates desencadeados com o Proeja são apreendidos pelos processos desenvolvidos no âmbito do governo e suas instituições, isso não significa autonomia frente às contradições sociais; ao contrário, são engendramentos dessas mesmas contradições, mas é importante ressaltar que, nesse âmbito, a contradição já está em certo ponto resolvida, ou, se preferirmos, estabelecida econômica e politicamente, dentro da

O Proeja é herdeiro de uma trama de disputas no âmbito dos marcos legais, expressamente desencadeados com a revogação do Decreto 2.208/1997 e com a promulgação do Decreto 5.154/2004. Esse processo marca uma participação política mais intensa por parte dos sujeitos que pensam uma educação sintonizada com as bandeiras das classes populares no Brasil e militam por ela.

A revogação do Decreto 2.208/1997 foi compatível com a expectativa em torno das ações com que o governo Lula se comprometeu e, mais do que isso, representou uma demarcação de posições diferenciadas no cenário político educacional brasileiro, no qual duas perspectivas claramente diferentes estavam em disputa pelo projeto político nacional.

Sucintamente podemos compreender que o Decreto 2.208/1997 se atrela ao processo de elaboração da LDB 9.394/1996, e as lutas que se fizeram em torno da aprovação dessa lei necessariamente constituem a elaboração e a promulgação desse decreto. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), as proposições mais avançadas, do ponto de vista democrático-popular, para a LDB, foram quebradas, para se chegar ao contexto do Decreto 2.208/1997, que representa o aprofundamento da subordinação da educação ao mercado.

Sucessivamente, perdemos o apoio parlamentar para a aprovação da lei em termos propostos e chegamos à LDB n. 9.394/1996 e, no ano seguinte, ao Decreto n. 2.208/1997 e à Portaria n. 646/1997. Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 p.25)

Os autores referem-se ao Projeto de Lei n.º 1.258-A, aprovado na Câmara dos Deputados, cujo relator foi o ex-deputado Octávio Elísio. Em seu Capítulo III, sobre a educação de 2.º grau, estava disposto:

Art. 35º. A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos

ordem burguesa. Pelo processo que apreendemos, podemos revelar que essa resolução possui como limite o alcance do seu próprio disfarce.

fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. (BRASIL, 1988, p.4268)

Tais considerações no projeto de lei desenvolvido por Octávio Elísio e demais sujeitos envolvidos no processo apontam para conceitos-chave e possíveis avanços na educação profissional, como: “formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo”. Está aqui uma marca histórica em que se contemplam os interesses dos trabalhadores-estudantes, bem como o compromisso de elevação da condição do país de subdesenvolvido e dependente tecnologicamente para a construção histórica de um projeto de fortalecimento da força produtiva nacional.

Entretanto, como já dissemos, as possibilidades de conquistas desse projeto resultam no texto final da LDB 9.394/1996, que, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), não contempla as expectativas do P.L. 1.258-A, podendo-se acrescentar ainda o fato de que um ano depois tem-se a promulgação do Decreto 2.208/1997. Tanto pela forma com que foi baixado, como pelo conteúdo, esse decreto defendia um projeto de educação profissional em que a *relação entre escola e trabalho* se apresentava com caráter “reducionista”, entendendo o trabalho como sinônimo de mercado de trabalho, emprego. Por isso, os tempos e os espaços destinados à formação dos trabalhadores-estudantes desenham-se aligeirados e incompletos, ou, se preferirmos, mutilados, fragmentados.

De acordo com o estabelecido pelo documento, em seu art. 3.º, a educação profissional compreende os níveis:

- I- básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;
- II- técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III- tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio técnico. (BRASIL, 1997)

Chamamos a atenção para três observações importantes:

A primeira é que os conceitos de “qualificação, requalificação e reprofissionalização” suscitam a ideia de que o trabalhador deve estar em atualização permanente, procurando acompanhar as demandas da produção

tecnológica, no entanto a responsabilidade fica deslocada para o sujeito, desobrigando o Estado do oferecimento dessa “qualificação”. Nesse caso, o Estado se omite de garantir o acesso à formação permanente.

Em segundo lugar, alertamos que a noção transmitida de que essa atualização permanente realmente trará ascensão social, ou garantia de sobrevivência, não se sustenta, visto que convivemos num mundo em que o desemprego estrutural¹⁶ necessariamente constitui a realidade, pois muitos não encontram espaço para empregar-se de acordo com a formalidade. Mas mesmo assim, insiste-se na prerrogativa de que os trabalhadores atualizados serão absorvidos pelo mercado de trabalho; que basta requalificarem-se para que o mercado os absorva como força de trabalho empregada. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o decreto se referencia nesse aporte ideológico e é extremamente frágil porque propõe essa formação permanente, mas, ao mesmo tempo, aligeirada e deslocada do compromisso de que os trabalhadores apreendam os fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.

Em terceiro lugar, levantamos a questão da dissociação entre os estudos na educação profissional e a elevação de escolaridade dos sujeitos. Isso fica mais evidente quando em seu artigo 5.º está determinado que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997). Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005),

um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui uma forte mediação de negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Com efeito, apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária – noturno e / ou supletivo. Desagregados por região e pela classificação urbana e rural, estes dados assumem outras dimensões de desigualdade. (p.7)

A situação para aqueles que precisam cursar o nível médio e ao mesmo tempo aprender alguma profissão, ou se regulamentarem com o

¹⁶ O desemprego estrutural é uma das mediações da *crise estrutural do capital*. Cf. Antunes (2001, p.29-34) e Mészáros (2006, p.94-132)

certificado profissional, torna-se, muitas vezes, mais acirrada pelo fato da necessidade de trabalhar e estudar. Daí se compreende a necessidade de que o ensino médio busque integrar-se ao ensino técnico, no entanto essa perspectiva esteve interrompida pelo referido documento.

A construção do Decreto 5.154/04, que regulamenta a educação profissional, só pode ser entendida se localizarmos sua gênese na tarefa histórica que desempenhou de revogar o Decreto 2.208/1997. Este último representou claramente, para os educadores brasileiros, a materialização dos interesses conservadores no interior das formulações e implementações das políticas educacionais.

Atendo-nos pontualmente no Decreto 5.154/2004, podemos dizer que este aponta para o caminho em que o ensino médio possa integrar-se ao ensino profissional. A necessidade de que esse processo ocorra está na condição dos trabalhadores jovens e adultos, que, pela necessidade de sobrevivência, não podem esperar a conclusão de seus estudos sem que aprendam uma profissão que minimamente garanta suas condições materiais de existências. Se a educação profissional de nível técnico foi determinada como independente do ensino médio no Decreto 2.208/97, a construção do Decreto 5.154/04 representa uma proposta que busca retomar, naquilo que é possível, a integração entre a formação técnica e de nível médio.

Neste momento, retomamos o pensamento de Antonio Gramsci (2005), que se ateve à questão escolar e nos confere grande contribuição para as reflexões necessárias empreendidas por muitos intelectuais importantes, com alto grau de organicidade em nosso país e também em várias partes do mundo. Ao observar um processo de especialização das escolas, Gramsci (2005) preocupa-se com a fragmentação ocorrida nas experiências educacionais, que passaram a ensinar somente o conteúdo necessário à produção industrial (escolas técnicas, profissionais), deixando, portanto, os conteúdos que orientam filosófica e ético-politicamente os sujeitos (“‘escola desinteressada’, destinada a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida”). (p.32)

Processo semelhante a esse observado por Gramsci (2005) ocorre em nossa realidade, mas faz-se necessário que tomemos como referência que a

*lógica e o modo como se produz socialmente este processo analisado por Gramsci (2005), que nos ajuda a analisar a questão de nossas escolas, e, portanto, não devem ser “aplicados” em nossas análises, sem que tomemos a fundo as determinações do nosso campo real. Assim, trazendo algumas determinações específicas de nossa realidade, devemos ressaltar que vem sendo incorporado o termo *ensino tecnológico* na educação profissional, e que, mesmo vindo em Marx o ensino tecnológico como termo semelhante a politecnia, Saviani (2003) adverte que politecnia é mais apropriado, pois o termo tecnologia tem-se adequado ao uso pelo pensamento educacional burguês, enquanto que esse outro representa a transformação social anunciada no projeto educacional pelo campo do trabalho.*

A politecnia se esboça neste contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível de sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais. (SAVIANI, 2003, p.139)

O ensino politécnico encerra uma categoria-chave a para compreensão dos direcionamentos a serem tomados, pois:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo de trabalho moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominados estes fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência [...] trata de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2003, p. 140)

É visível que um ensino com essas características não é possível na realidade de hoje, mas a “travessia” para esse sonho utópico já aponta caminhos necessários e outros a serem construídos.

A educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento capitalista e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário

em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se esta conjuntura constituir-se em uma educação que contenha os elementos da sociedade justa. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.44)¹⁷

No artigo 3.º do Decreto 5.154/2004 está estabelecido que:

Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I dos art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento a especialização e a atualização em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (BRASIL, 2004, p.2)

Já relacionamos alguns desses pontos do Decreto 5.154/04 sobre a elevação do nível de escolaridade, sua articulação com a vida social e produtiva e a referida articulação preferencial com a educação de jovens e adultos, quando observamos, no Decreto 2.208/97, eles não estavam contemplados. Cabe somente ressaltar que os conceitos como formação inicial e continuada e os demais já pontuados sinalizam para outra lógica de elaboração das políticas educacionais.

Assim, voltamos a afirmar que a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos

¹⁷ Estejamos atentos para o fato de que o termo politecnia é objeto de diferentes compreensões no que se refere à sua acepção por parte dos educadores e intelectuais marxistas. Nosella (s/d) traz algumas reflexões de quando Gramsci discutiu o termo: “A marca de Gramsci estava se precisando: desconsideração dos termos “politécnico” e “tecnológico”, e chamamento cada vez mais forte para os valores do rigor cultural e moral. Com efeito, o que mais preocupa Gramsci nas semânticas do termo “politecnia” e/ou “tecnologia” não era apenas o radical *polis* ou *logos*, e sim, sobretudo, o radical *tecno*, isto é, o instrumento, a máquina. Mais de uma vez critica a supervalorização pelos positivistas do instrumento de trabalho, considerado pelos positivistas como algo metafisicamente determinante [...] Pode-se tranquilamente concluir que, para Gramsci, a dificuldade de utilizar os termos “educação politécnica” e ou “tecnológica” estava no fato destes termos deslocarem o foco de análise do ser humano para o seu instrumento de trabalho” (p.12). Sintetizando, Nosella considera inadequada a expressão “educação politécnica”, pois “é uma expressão que não traduz semanticamente as necessidades de educação da sociedade atual. Mais ainda, é uma proposta insuficiente para explicar os riquíssimos germes do futuro da proposta educacional marxiana” (p.17). Nossa opção por construir com o conceito de politecnia localiza-se no fato de ser uma expressão *clássica* e sintetizar o de que precisamos sobre educação profissional.

trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.45)

Mesmo abrindo a possibilidade de construção de uma escola que se aproxime da proposta de escola unitária, há controversas no Decreto 5.154/04:

O conteúdo final do Decreto 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do governo na direção de um projeto de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige mudanças estruturais. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.52)

Partindo dessas determinações, ressaltamos ainda que a realidade não se modifica por decretos. Não há que se acreditar na grande capacidade de que os acontecimentos girem a favor do projeto histórico da classe trabalhadora, principalmente por enfrentarmos tempos difíceis em que os movimentos sociais e a organização de esquerda sofrem um recuo histórico. Está claro, portanto, que estamos caminhando numa relação entre desiguais, em que a luta pela construção das mediações necessárias à intervenção, a um corte sintonizado com os interesses dos trabalhadores, estão por construir, e a “oportunidade” que o Decreto 5.154/04 nos abre deve ser aproveitada, entendendo que a obtenção de conquistas não está dada *a priori*, mas sim com perspectiva e princípios.

Escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo [...] O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola mas em toda a vida social. (GRAMSCI, 2004, p.33-40)

Os desenvolvimentos que se darão em torno dessa necessidade histórica não estão dados, e muito menos podem ser definidos de antemão à própria história. As novas ações que compõem nosso tempo necessariamente carregam essa contradição em desenvolvimento. Por causa disso é que os decretos e os demais documentos, quando consideram e contemplam as

reivindicações dos setores de esquerda, acabam-se fazendo sem estabelecer um recorte radical, e portanto consideram ao mesmo tempo os interesses dominantes.

Nesse embate é que se desenvolve o Proeja, iniciado, em 2005, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) – Ministério da Educação. Esse programa é legalmente formalizado com o Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, que institui a integração da educação profissional ao ensino médio, na modalidade de educação de adultos. Inicialmente o Proeja foi pensado para a Rede Federal de Educação Tecnológica e foi duramente criticado por ela. Houve bastante resistência no país em relação ao conteúdo e à forma com que estava acontecendo o processo desenvolvido pela SETEC.

Nos dias cinco e seis de dezembro de 2005, uma comissão de professores e gestores reuniu-se no Ministério da Educação para a constituição do grupo de trabalho para a elaboração do Documento Base do Proeja. Esse grupo de trabalho foi instituído pela Portaria n.º 208, de 01/12/2005. Estavam presentes a Coordenadora Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica (DPAI/SETEC/MEC), a Diretora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional (SETEC/MEC), a Diretora do Departamento de Desenvolvimento e Programas Especiais (SETEC/MEC), a Coordenadora Geral de Educação de Jovens e Adultos, uma Técnica em Assuntos Educacionais, o Diretor do Departamento de Jovens e Adultos (SECAD/MEC), a Diretora de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, o Diretor de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e representantes das seguintes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Paraná. Com esses representantes de universidades e com gestores do MEC, o grupo trabalhou dois dias em reflexões sobre os eixos que constituíram a primeira versão do Documento Base.

Assim que o Decreto 5.478/2005 é promulgado, tem-se no país uma resistência geral ao conteúdo e à forma do texto. Dessa tensão, gerada pela Rede Federal, a SETEC/MEC organiza um processo de discussão e reelaboração do texto, modificando contornos do Proeja, que passou, a partir desse momento, a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O Decreto 5.840, que revoga o anterior e permanece até os dias atuais regulamentando o Proeja, foi promulgado no dia 13 de julho de 2006. A principal característica deste decreto para o nosso estudo é a expansão do Proeja para as redes estaduais e municipais. Em seu 3.º parágrafo está disposto que:

O Proeja poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo. (BRASIL, 2006, p. 1)

Uma questão que se abre, com esse parágrafo, é a permanência da possibilidade de que o Sistema “S” ofereça cursos Proeja, sendo que a condição expressa no § 4.º é a seguinte: “os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais” (BRASIL, 2006, p. 2).

Essa exigência de que o curso seja construído por projeto pedagógico integrado, e único, ainda permite que os cursos de Proeja sejam ofertados por duas instituições diferentes, ou seja, uma turma pode ter que estudar em duas escolas diferentes, e ainda assim o projeto pedagógico é considerado único, pois o programa permite que sejam ofertados cursos na forma concomitante, que significa efetivamente duas instituições trabalhando com a mesma turma. No caso do Proeja, essa concomitância acontece mais, sendo uma escola responsável pela educação básica, e outra pela educação profissional. Esses são ainda alguns dos limites que o Documento Base traz para o programa.

O Documento Base do Proeja possui como princípios a ampliação da oferta pública de educação profissional; sinaliza e induz a integração curricular entre formação profissional e formação geral, ao mesmo tempo em que permite outras formas de organização curricular (concomitante, subsequente). Possui como meta resgatar o acesso à escola dos jovens e adultos que foram expulsos do sistema escolar (BRASIL, 2006, p. 3). Conforme está disposto no próprio Documento Base:

A construção do Documento-Base PROEJA teve a participação de representantes das Escolas e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, do Fórum Nacional de EJA e da universidade brasileira. Após a produção da primeira minuta, buscou-se promover uma discussão ampla e democrática entre os atores interessados nas áreas abrangidas pelo Programa. O documento discute, entre outros aspectos, princípios e concepções que fundamentam o Programa e formas de organização para um currículo integrado em harmonia com os pressupostos da EJA. A integração entre ensino médio e educação profissional para um público de EJA é uma novidade no quadro educacional brasileiro. (BRASIL, 2006, p. 6)

Embora esses sejam os princípios anunciados no documento, a legislação permite que sejam abertos cursos em parceria com instituições privadas de educação.¹⁸ Os caminhos de cada experiência de Proeja dependem fundamentalmente dos arranjos e das disputas políticas enfrentadas em cada região.

Outra marca importante presente no texto refere-se às ações de formação continuada de professores e gestores que atuam com Proeja.

A SETEC/MEC como gestora nacional do PROEJA será responsável pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, através de: a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; b) articulação institucional com vista à cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA; c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional. (BRASIL, 2006, p. 45)

Compreendendo que os princípios apontados para o Proeja são desafiadores, o documento ressalta que:

O que se constata é que tanto o acesso à educação no Brasil, como o tipo de educação acessado, depende fundamentalmente da origem socioeconômica de cada indivíduo. Para os filhos das classes média-alta e alta, oferece-se uma educação de caráter mais “refinado”, voltada para as ciências e artes, quase sempre em escolas privadas

¹⁸ Poderão participar como parceiras nos projetos, além das organizações classificadas como proponentes, quaisquer organizações da sociedade civil que não visem lucro pecuniário na oferta de cursos no âmbito desse programa. Serão parceiras preferenciais instituições pertencentes ao Sistema S – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) – e as beneficiadas com recursos provenientes do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). (BRASIL, 2006, p. 43)

de alto custo mensal, inacessíveis para a classe trabalhadora. (BRASIL, 2009, p. 25)

Esse pressuposto pode ser compreendido como uma reivindicação antiga da classe trabalhadora, e é hoje pauta na agenda do governo brasileiro. Isso sinaliza um avanço na medida em que é acompanhada pelas ações que dão organicidade a essa proposta. A parceria com a Rede Federal de Educação Tecnológica tem sido uma mola propulsora na oferta de cursos Proeja. Nacionalmente, as experiências que se desenvolvem dentro da Rede Federal têm apontado para uma diferença substancial no conjunto de ações políticas destinadas à EJA.

A entrada dos alunos jovens e adultos na Rede Federal, cursando Proeja, é um tencionamento que até então não estava posto na realidade dessas escolas, que atendiam quase em sua totalidade um perfil de aluno “ideal”: sem descompasso idade-série, com família e sustento garantido pelos pais ou responsáveis e, na maioria dos casos, não dependendo do seu próprio trabalho para sustento de si e da casa em que vive.

Para os alunos da EJA, estudar em Escolas Federais está sendo uma novidade e um ganho substancial; para as Escolas Federais, atender aos alunos da EJA tem sido um deslocamento substantivo. A abertura da escola para os alunos da EJA desafia os costumes da escola e tira os professores e gestores da rotina; em outras palavras, o aluno da EJA exige uma perspectiva de trabalho diferenciada.

O princípio de formação humana expressa nesse documento é mais um ponto de tensão, pois considera negativa a formação estritamente destinada ao mercado de trabalho e filia-se à concepção de um sujeito que se forma permanentemente.

A formação que deveria ser integral e igualitária, norteadas pela prática social que o estudante vivencia enquanto se forma, e pela preparação para a vida, supõe uma sólida formação científica, humanística e tecnológica, possibilitando-lhe o desenvolvimento efetivo dos fundamentos para a participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho, o que também supõe a continuidade de estudos, mas não a tem como um fim em si mesma. (BRASIL, 2009, p. 27)

Assim, o sujeito é compreendido integralmente; “abandona-se a perspectiva estreita de formação para o *mercado de trabalho*, para assumir a

formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (p. 43). Esse direcionamento é acompanhado da reivindicação pelo direito ao trabalho, ou seja, direito à educação e ao trabalho são as balizas fundamentais da política Proeja. Mesmo que não restrinja a formação aos parâmetros do mercado de trabalho, propõe o direcionamento de que essa formação alcance a necessidade de trabalhar para sobreviver e contribua para a melhoria das condições objetivas de vida do aluno. É por isso que as ações do Proeja são articuladas ao Ministério do Trabalho, com atenção para o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e para a escolha de cursos com base nos arranjos produtivos e nas demandas existentes nas regiões.

O documento traz ainda a seguinte elaboração quanto aos princípios do programa:

O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a **inclusão da população e suas ofertas educacionais**. [...] O segundo, decorrente do primeiro, consiste na **inserção orgânica da modalidade de EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos**. Assume-se assim a educação como direito – assegurada pela atual Constituição no nível de ensino fundamental como dever do Estado. Além disso alarga-se a projeção desse dever ao se apontar a educação básica iniciando-se na educação infantil e seguindo até a conclusão do ensino médio. [...] **A ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio constitui o terceiro princípio** [...] **O quarto princípio** compreende o **trabalho como princípio educativo**. A vinculação da escola média com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. **O quinto princípio** considera as **condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem identidades sociais**. Neste sentido, outras categorias para além de “trabalhadores” devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos. (BRASIL, 2009, p. 37-38, grifos do original)

Esses princípios avançam, em certa medida, em relação à realidade da EJA e parecem quase irrealizáveis, mas, de acordo com a nossa compreensão, a luta e o empenho para que se construísse um documento com esses nortes sinalizam a presença de reivindicações históricas da classe trabalhadora. Pode-se alargar a garantia de direitos sociais, na medida em que se constituem como afirmação de uma prática social tecida pela pressão social.

O fato de os princípios constituírem o documento é uma situação diferente do que se tem construído para a EJA nas últimas décadas. Não é uma supervalorização do que está construído no âmbito da documentação do Proeja, mas sim a compreensão do que isso significa historicamente, pois é inegável o avanço se tomarmos como ponto de análise a própria realidade da EJA hoje.

Portanto, a tessitura desse documento supera os objetivos reais dos documentos que cimentaram a marca da suplência para a EJA; marca esta que perdura até os dias de hoje, sendo até então pouco enfrentadas nos marcos legais, e muito menos no âmbito das escolas e dos espaços de gestão, elaboração e implementação de políticas públicas para a EJA. Ressaltamos ainda que o Documento traz a compreensão da EJA como um campo em que se deve buscar o alcance das *políticas de Estado* (BRASIL, 2009 p. 23).

Isso não significa uma compreensão equivocada sobre o Proeja; estamos trazendo os marcos importantes que costuram o Documento Base desse programa, sem apostarmos que esses pressupostos representem rupturas na realidade da EJA e EP, mas sim entendendo que “a vara enverga” para um lado difícil de analisar por se localizar nos pressupostos que tencionam a ampliação da democracia e dos direitos sociais. É bem mais fácil investigar campos em que a crítica se faz de um lado e os acontecimentos de outro, entretanto o equívoco desta análise já é pressuposto na própria compreensão da relação sujeito e objeto do pesquisador. No caso do Proeja, a envergadura da vara se dá essencialmente nas reivindicações históricas da classe trabalhadora e nas formas mistificadoras e reveladoras pelas quais essas reivindicações são apropriadas subordinadamente aos contornos do capital, no curso dos acontecimentos. Eis um recorte que aprofunda o desafio de conhecer.

Por essa trilha de compreensão é que temos a tensão entre estado capitalista – enquanto um dos pilares de sustentação do capital – e governo, que propõe esse programa. Assim, entendemos que o Estado, como espaço de disputas sociais, mantém os mecanismos de hegemonia burguesa incontestáveis, ao mesmo tempo em que as proposições do governo Lula (2003 – 2010) apontam para um projeto diferenciado de hegemonia da classe burguesa.

Como parte constituinte da base material do sistema abrangente do capital, o Estado deve articular a sua superestrutura legal e política segundo suas determinações estruturais inerentes e funções necessárias. Sua superestrutura legal e política pode assumir as formas parlamentarista, bonapartista ou até de tipo soviético pós-capitalista, além de muitas outras conforme exijam as circunstâncias históricas específicas. (MÉSZÁROS, 2006, p. 121)

Os contornos que a educação assume com o governo Lula são, em certo sentido, diferentes daqueles que se desenhavam com o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). O tencionamento com a oferta pública de educação profissional e EJA e a presença de entidades, como os Fóruns de EJA, na política educacional representam mudanças nessa realidade. Estamos dizendo que os mecanismos da hegemonia burguesa são diferenciados nos marcos do governo Lula; mesmo que os fundamentos do capital não sejam contestados, o alargamento dos direitos sociais no Brasil, necessariamente, tenciona aspectos determinantes no âmbito da relação entre o Estado e a sociedade civil.

Acrescenta-se ainda a esse recorte o fato de que a forma como os cursos de Proeja podem ser ofertados representa um certo limite para os termos expressos acima, porque permite cursos concomitantes (já adiantamos como acontecem) e também cursos subseqüentes.

A política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, considerando-se especificamente nesse documento a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, conforme anteriormente afirmado, opera, **prioritariamente**, na perspectiva de um *projeto político-pedagógico integrado*, apesar de ser possível a oferta de cursos de educação profissional articulada ao ensino médio em outras formas – *integrada, concomitante e subseqüente* (Decreto nº 5.154/04). Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma *integrada*, que se traduz por um **currículo integrado**. (BRASIL, 2007, p. 32, grifos do original)

O curso subsequente acontece após a conclusão do ensino médio e possui a mesma certificação de um curso técnico de nível médio integrado. Quando o Proeja acontece na forma subsequente, a integração entre EJA e EP efetivamente não acontece. Portanto, a integração entre educação de jovens e adultos e educação profissional é ainda fortuita, pois a indução existe, mas

permanece a possibilidade de cursos que acontecem na contramão da integração.

CAPÍTULO II

O PROEJA EM GOIÁS

Para o entendimento de como se desenvolveu a implantação do Proeja em Goiás, é necessário trazer a seguinte elaboração: as ações relacionadas ao Proeja são compreendidas por dois convênios assinados entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Cada um desses convênios possui o seu processo, que compreende: i) abertura de edital por parte do MEC; ii) elaboração da proposta pela SEDUC; iii) aprovação da proposta (com pedidos de adequações e ajustes); iv) liberação do recurso para a SEDUC; v) execução do recurso compreendendo o cumprimento das metas que estavam na proposta elaborada pela SEDUC e aprovada pelo MEC; v) e, por fim, prestação de contas do recurso.

Todos esses aspectos são complexos e acontecem segundo uma trama de normas burocráticas, no entanto, para o presente trabalho, nos dedicaremos somente àquelas que se constituem como indispensáveis para a exposição do processo de implantação do Programa. Entendemos que essa política é mediada por algumas determinações singulares à realidade de Goiás, ao mesmo tempo em que é tecida pela universalidade que compreende a sociedade como um todo.

É necessário acompanhar a exposição descritiva de como esses arranjos aconteceram e, por mais minucioso que seja, é desse panorama que partiremos para fazer as nossas análises. É desse chão em pequenas e grandes veredas que poderemos alçar algum vislumbre para além do que é o agora, imediato. É importante ressaltar que a ordem dos acontecimentos importa na medida em que está, de certa forma, inacessível. As tranças do processo de implantação do Proeja ainda não estão claras; cabe, portanto, retomá-las como ponto de partida.

2.1 O primeiro convênio: n.º 006/dezembro de 2005

A celebração desse convênio foi possível quando a SETEC/MEC enviou um ofício circular, n.º 73, de 18 de novembro de 2005, no qual está disposta a possibilidade de abertura de turmas Proeja nas redes estadual e municipal, com base no Decreto 5478, de 24 de junho de 2005 e na Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996:

Será assegurado um aporte fixo de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais), correspondendo a um valor referencial de adesão ao projeto, que independe do quantitativo de vagas a serem ofertadas no âmbito do Proeja; acrescidos de um investimento variável no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) **por vaga criada em 2006 no âmbito do Proeja**, até o limite de 140 (cento e quarenta vagas) totalizando, assim, um recurso global de R\$ 204.000,00 (duzentos e quatro mil reais), disponível a cada um dos 27 sistemas estaduais de ensino. (BRASIL, 2005, grifos do original)

As duas determinações que compõem imediatamente a implementação dessa política em Goiás são: i) a *reforma administrativa* ocorrida no âmbito da Administração Pública do Estado (30 de maio de 2008), que transfere a Superintendência de Ensino Profissional da SEDUC para a SECTEC, provocando um distanciamento visível entre a equipe responsável pelo ensino geral e aquela responsável pelo ensino profissional, acrescentando-se a isso a dificuldade de diálogo entre a SEDUC e a SECTEC para elaborar e executar uma proposta viável para o público da EJA; ii) o *atraso das licitações*, que adiou a execução dos recursos por parte da SEDUC.

A partir dessas duas determinações que constituem o processo do Convênio n.º 006/2005, vamos trazer os acontecimentos necessários à sua compreensão. De acordo com a construção desse convênio entre MEC/SETEC e SEDUC-GO, competia à Secretaria Estadual apresentar uma contrapartida de recursos para o desenvolvimento do Programa, enquanto que o MEC já havia definido, como partida, um valor, R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) por cada aluno do Proeja.

Então, em nove de dezembro de 2005, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás envia o ofício anexando o Plano de Trabalho para Implantação do Proeja, seguido do Projeto de Aplicação de Recursos. Juntamente com esses, a Secretaria envia também a seguinte previsão orçamentária, referente aos programas que subsidiará: para o *Programa desenvolvimento e valorização à capacitação de professores*, o valor de R\$

3.728,88 (três mil, setecentos e vinte e oito reais e oitenta e oito centavos); para o programa *Escola que queremos*, R\$ 7.674,86 (sete mil, seiscentos e setenta e quatro reais e oitenta e seis centavos), referentes a material de consumo, e R\$ 2.813,00 (dois mil, oitocentos e treze reais), referentes a serviços de consultoria; para outros fins, que não conseguimos identificar no próprio projeto da SEDUC, R\$ 4.151,44 (quatro mil, cento e cinquenta e um reais e quarenta e quatro centavos).

Em síntese, a SEDUC, como proponente, compromete-se a contribuir com R\$ 18.368,18 (dezoito mil, trezentos e sessenta e oito reais e dezoito centavos), sendo R\$ 14.216,74 (quatorze mil, duzentos e dezesseis reais e setenta e quatro centavos) destinados aos programas que, conforme o projeto, já estavam em desenvolvimento, mais estes não esclarecidos R\$ 4.151,44 (quatro mil, cento e cinquenta e um reais e quarenta e quatro centavos). Já o MEC/SETEC, a concedente, compromete-se com um total de R\$ 165.313,76 (cento e sessenta e cinco mil, trezentos e treze reais e setenta e seis centavos). Portanto, o Proeja em Goiás conta com um total de R\$ 183.681,94 (cento e oitenta e três mil, seiscentos e oitenta e um reais e noventa e quatro centavos).

A análise do MEC abarcou: pedidos de alteração no projeto, comprovação de regularidade previdenciária exigida para a SEDUC, análise da compatibilidade entre as metas do projeto e a quantia de recursos destinados a cada uma delas e abertura de conta corrente para recebimento do recurso. Cumpridas essas exigências, a proposta foi aprovada com data de início marcada para dezembro de 2006 e de término em fevereiro de 2008. Ressaltamos que o tempo necessário para essa tramitação implicou a primeira extensão do prazo estimado inicialmente. A aprovação da proposta e a assinatura do convênio aconteceram no dia 27 de dezembro de 2006. Com validade de 12 meses, estabeleceu-se o recurso para o Proeja no valor de R\$ 165.313,76 (cento e sessenta e cinco mil, trezentos e treze reais e setenta e seis centavos) para a concedente e de R\$ 18.368,18 (dezoito mil, trezentos e sessenta e oito reais e dezoito centavos) para a conveniente.

Esse período de elaboração da proposta e de aprovação do projeto no MEC tinha uma marca de entusiasmo com a possibilidade de que o Proeja se efetivasse. Isso pode ser observado na fala de uma funcionária da SEDUC:

A única coisa que posso te falar é que na implantação, na elaboração deste projeto de 2005, nós sentamos com um grupo do profissionalizante, nós começamos a ter um primeiro diálogo sobre como deveria estar estruturado o Proeja em Goiás, mas ação esta que do mesmo jeito que começou com muita efervescência esses diálogos e estes estudos, de uma hora para outra se aquietou, se calou, não se tocou mais no assunto. (ENTREVISTA 1 / SEDUC)

O recurso foi depositado na conta da Secretaria no dia 30/03/2007 e ficou parado até o dia 15/12/2008, ou seja, não se realizou nenhuma ação de execução de recurso durante esses 21 meses. Atenta-se ainda para este outro dado: o recurso foi executado entre os dias 15/12/2008 e 31/12/2008, e a secretaria devolveu, em 21/01/2009 (último prazo para a prestação de contas), o valor de R\$ 52.284,26. Aqui fica claro que as ações referentes ao cumprimento das exigências tiveram caráter burocrático, principalmente pelo pouco espaço de tempo em que executaram o recurso e pelo fato de ainda devolverem quantia relevante ao MEC.

No dia 25 de outubro de 2007, a Secretaria realiza o pregão eletrônico e seleciona o Instituto Brasileiro de Educação e Gestão Ambiental (IBEG) e a Alfa Eventos (empresas privadas) para realizarem a '*capacitação*' dos professores e gestores envolvidos com o Proeja, bem como um seminário de pesquisa que fizesse parte da *capacitação*, tendo como objetivo trazer um marco de inauguração para o programa.

No dia 26 de dezembro de 2007, o MEC, por meio de sua Coordenação Geral de Planejamento e Gestão (CONJUR), encaminha à SEDUC o primeiro apostilamento do convênio – que é uma prorrogação de prazo feita pela concedente, no caso a própria SETEC/MEC, devido ao atraso na liberação dos recursos. O prazo do convênio foi estendido por mais 90 dias.

Após esse apostilamento, a SEDUC encaminha ao MEC a minuta do primeiro termo aditivo ao convênio, pedindo mais uma alteração no prazo de validade do mesmo, sendo que agora passa a valer por mais 24 meses a partir da data de sua assinatura. A solicitação desse termo aditivo teve como justificativa o atraso nas licitações.

O segundo termo aditivo que a SEDUC envia ao MEC solicita nova prorrogação do prazo de validade do convênio, tendo como justificativa a reforma administrativa que aconteceu no âmbito do estado de Goiás. Essa reforma, dentre outras mudanças, transferiu a Superintendência de Ensino

Profissional para a Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECTEC-GO). Isso significou que todos os professores, as escolas e a equipe pedagógica de educação profissional tiveram que se deslocar da SEDUC para serem lotados na SECTEC.

Essa mudança desenvolve um distanciamento entre as esferas gestoras da educação profissional e a educação de jovens e adultos; intensifica um panorama sintomático de dificuldade das duas instâncias em estabelecerem um diálogo profícuo. Em entrevista, quando questionamos se a reforma administrativa representaria realmente um limite ao Proeja, uma funcionária da Secretaria relata:

Na minha leitura sim, porque a gente não pode esquecer que toda a mudança de governo, toda reestruturação, há um... as políticas a serem definidas e cada responsável por um segmento ele quer dar ênfase, notoriedade... e o Proeja sempre foi visto como um grande filão dentro da secretaria, mas não sei porque que ainda não vejo ele materializado, a gente conseguiu com o Projovem, eu vi muito mais ação em cima do Projovem do que propriamente do Proeja. (ENTREVISTA 1 / SEDUC)

De acordo com esse entendimento, a reforma administrativa foi um dos limites para a implementação do programa. Um professor que trabalha na SECTEC também se posiciona de maneira semelhante:

Com o processo de reforma administrativa, a nossa Superintendência se desligou da SEDUC e passou para a SECTEC, isso também acabou atrapalhando um pouco o processo, de forma que podemos dizer que o projeto hoje não esteja acontecendo como foi devidamente planejado” (ENTREVISTA 5 / SECTEC)

Na prestação de contas, encontramos as notas fiscais das empresas IBEG e Alfa Eventos, bem como a comprovação de execução de material de consumo. Constatamos que, para esse convênio, foi comprado, basicamente, material que não faz muito sentido para a abertura de turmas de Proeja, tais como: pincel atômico, vassoura, rodo, água, giz, papel courchê, papel xamex, grampos, grampeadores, etc. A compra desse material pareceu-nos mais um suprimento para a rotina de escolas do que propriamente para o Proeja, principalmente se cotejamos o material comprado com os cursos em andamento.

Em fevereiro de 2009, a SEDUC envia ao MEC um processo contendo a prestação de contas. Quando a técnica da SETEC procede à análise da mesma, ela reprova o processo, pois não constava nos documentos a comprovação de abertura de turmas, mas somente as notas de execução do recurso no seminário de Proeja em Goiás (empresas Alfa Eventos e IBEG) e nota de consumo.

O outro convênio mais ou menos, no primeiro semestre, eles encerraram, prestaram contas, na prestação de contas eles não falavam em abertura de turmas de Proeja, falavam da capacitação, etc... até esta reprovação que você está abrindo foi eu que fiz, foi a primeira reprovação que fiz, e fiquei meio assim... pensando o que vai acontecer, porque a gente nem tinha muita clareza do que ia acontecer se a gente reprovasse... porque assim, a gente tem um setor de prestação de contas aqui, só que eles só analisam a parte financeira, então para eles o financeiro estava ok, então eles mandam para a gente fazer uma análise pedagógica, e pedagogicamente não estava ok, porque nosso objetivo é abertura de turmas, é abertura do curso Proeja, e na prestação eles falavam que estavam pensando em talvez, quem sabe, abrir um curso depois, eu cheguei a entrar na internet, no site da Secretaria de Educação, olhei no documento que é a referência da política de educação do Estado, olhei na página de EJA e não tinha nada de Proeja lá, definitivamente nada, aí eu pensei que eles realmente não tinham intenção em abrir turmas, daí eu fiz o parecer reprovando: não cumpriram. Aí foram notificados e depois que notificaram eles do parecer, mandaram a cópia do parecer para a secretaria, os alunos apareceram. Aí mandaram fotos, mandaram o edital de seleção... (ENTREVISTA 2 / SETEC)

Após essa reprovação, a SETEC organiza a documentação com fotos de alunos, lista de chamadas e diários dos professores, para comprovar a regularidade dos cursos. A equipe da SETEC veio à Goiânia para fiscalizar se a ação estava mesmo ocorrendo, conversou com alunos e professores e comprovou a veracidade da documentação enviada. No entanto, abre-se aí o seguinte questionamento: a qual Secretaria se deve atribuir a responsabilidade pelo Convênio 006/05?

No convênio que eu fiz o parecer reprovando, o que a secretaria de educação dizia que não tinha ainda uma posição definitiva sobre abertura de turma... aí a secretaria de educação respondeu para agente que não estava mais à frente do convênio, e que a responsabilidade do convênio era agora da secretaria de ciência e tecnologia e foi a secretaria de ciência e tecnologia que mandou as fotos dos alunos, mandou lista de turmas, fotos de alunos, passaram o convênio para outra... eu nem sei se pode, porque quem assinou aqui foi a Secretaria de Educação então ela que é responsável, ela não pode dizer: não.... Não pode passar para outra, a responsabilidade continua sendo dela. (ENTREVISTA 2/ SETEC)

Essa questão é levantada em outras entrevistas e foi de fato uma tensão, principalmente pela dificuldade das duas instâncias em dialogarem e executarem a ação em conjunto. Uma questão que deve ser ressaltada é o ato de a SEDUC enviar ao MEC uma prestação de contas, sem que conversasse com a SECTEC, ou seja, a obrigação de prestação de contas era da SEDUC/GO, mas a execução abarca SEDUC e SECTEC, e nesse caso, a SEDUC presta contas de uma ação que não estava executando e, mais ainda, se posicionaram claramente que estavam “sinalizando a possibilidade de abertura de turmas”. Somente após a reprovação do MEC é que a SEDUC procura dialogar com a SECTEC/MEC, para esta encaminhar a documentação daquilo que estava sendo executado em termos de atendimento aos alunos de Proeja.

A reforma administrativa [...] trouxe alguns transtornos, alguns problemas, porque na verdade o projeto inicial teve o convênio assinado pela SEDUC e não com a SECTEC, só que uma vez a educação profissional ficando sob a responsabilidade da SECTEC, a Ciência e Tecnologia é que operacionalizou o projeto, e tentamos manter essa relação de parceria, porque ao mesmo tempo nós trabalhamos com os alunos de EJA, então o Proeja não foi aberto assim para a comunidade em geral, de maneira inicial, ele foi um projeto pensado para atender alunos de EJA já matriculados na EJA, então, olha para você ver como é complicado a coisa, pois de certa forma essa relação da Secretaria de Educação, embora tivesse essa mudança de pasta nós tivemos que tentar manter, como eu falei para você, houve esse processo de distanciamento, tanto entre Secretarias, e como relatei anteriormente na entrevista nas próprias instituições, os CEJA's e os CEP's se distanciaram, foi o que nós detectamos, a gente tem detectado agora esse distanciamento, e o processo de prestação de contas, na verdade, acaba chamando à responsabilidade as pastas novamente, recentemente nós tivemos que prestar contas e tivemos que chamar novamente ao diálogo a secretaria de educação, para juntos a gente conseguir prestar as contas ao MEC. (ENTREVISTA 5 / SECTEC)

Assim que a SECTEC organiza a documentação e a SEDUC envia o processo para o MEC, duas técnicas da SECTEC visitaram escolas e verificaram a veracidade dos documentos. Fizeram essa visita justamente pelo estranhamento que causou a omissão da SEDUC na responsabilidade pelo convênio assinado, ao informar que a responsabilidade pela execução estava com a Secretaria de Ciência e Tecnologia, ao mesmo tempo em que o recurso estava na responsabilidade da SEDUC.

Após essa visita da equipe do MEC, o processo do convênio é enviado ao Departamento Jurídico do MEC e dado por encerrado. Mesmo que as

turmas ainda estejam em andamento, o MEC não desenvolve nenhuma ação de acompanhamento com os alunos do Proeja; após a liberação e a execução do recurso, faz-se a prestação de contas, e o MEC descentraliza a responsabilidade de manutenção para a rede estadual. As questões relacionadas ao processo de desenvolvimento dos cursos não são acompanhadas pelo MEC, que conta com uma equipe de técnicos muito reduzida, com uma carga de trabalho intensa e não prioriza o processo como um todo, mas somente a parte de execução do recurso.

Essa é uma limitação para que o Proeja possa representar um ganho real para os alunos, pois os cursos, em Goiás, foram marcados pela evasão dos alunos, especialmente porque foram organizados na forma concomitante. Outro problema é que os recursos são insuficientes, pois a descentralização ocorre para a escola abrir a turma, mas a perenidade da oferta fica a cargo da rede. Em entrevista com uma técnica do MEC, podemos ver isso claramente:

A política é mais neste sentido, a gente dá o início, a gente dá o gatilho inicial, assim como a gente faz com a rede federal, a gente abre edital, não precisaria fazer isso, pois ela tem obrigação de oferecer curso Proeja, mas para induzir a abertura do curso a gente abre edital, igual a gente abriu o ano passado para Proeja FIC, oferecendo 65 mil reais por turma para poder induzir o início do curso, mas uma vez que o curso começou, a gente não vai ficar o tempo todo financiando, a gente financia a abertura do curso que é o mais dispendioso, que é montar laboratório, comprar material de consumo, comprar computador, comprar equipamento, capacitar professores, pronto, com isso não tem mais o que manter, basta ser parte da escola e aí o curso a gente espera que ele frutifique, que multiplique. (ENTREVISTA / 2 SETEC)

Essa idéia é confrontada por um professor lotado na SECTEC, quando afirma:

Tem a própria questão do financiamento, tem alguns centros que oferecem determinados cursos que demandariam a montagem de laboratórios, aí posso citar o caso de Ceres, lá eles trabalham com o curso de montagem e manutenção de microcomputador, só que esse recurso inicial que disse, não contemplou montagem de um laboratório no Centro,¹⁹ aí o que acontece, o pessoal tem que

¹⁹ No ofício n.º 73/2005 do MEC, consta com o que se pode gastar o recurso: “na categoria de custeio visam o fortalecimento institucional preparando as unidades para a oferta de vagas no âmbito do Proeja, tais como reformas e reparos em infra-estrutura física, de instalações, adequação de espaços físicos, elaboração de material didático-pedagógico, capacitação de pessoal, serviços técnicos especializados, aquisição de material de consumo, aquisição de insumos para laboratórios e unidades educativas de produção, dentre outros. Não se enquadram: gastos com construção e ampliação de espaço físico, aquisição de mobiliário com

trabalhar em laboratórios de informática de outras escolas, e neste caso lá este tem sido um fator que tem levado à desistência, porque a cada dia as vezes eles tem de deslocar pra uma escola diferente para pegar um laboratório disponível para acontecer a aula, são problemas desta forma que têm representado determinados obstáculos, que num processo de continuidade deveriam ser pensados melhor, para poder tentar trabalhar com os cursos a partir de uma infra-estrutura básica necessária [...] um outro problema que se refere a isso, a essa questão de financiamento, eu gostaria de ilustrar também o caso de Goiás,²⁰ lá o curso é de auxiliar em preparo de alimentos, chegou num momento, no momento agora, por exemplo em que o Centro não tinha condição de comprar os insumos para poder realizar as aulas, ou seja, um curso de preparo de alimentos, você precisa então de alimentos para preparar determinadas receitas, pratos, e em função desta falta de uma verba específica para poder financiar isso, houve problemas, isso representou gargalos no processo. (ENTREVISTA 5 / SECTEC)

Vemos, assim, que a perenidade dos recursos para financiar os cursos é importante. Principalmente porque o Brasil não seguiu a opção de fortalecimento das escolas públicas de educação profissional, essa é uma lacuna grande, sustentada historicamente pelo fato de que as escolas privadas de EP foram opção da política educacional num dado momento e ainda hoje se configuram como dominante na oferta de EP. Por isso, insistimos que ampliar a rede pública de educação profissional, num contexto em que a oferta privada é dominante, representa um esforço muito maior do que “começar do zero”, ou seja, a existência consolidada de uma rede privada de educação profissional impõe uma tensão entre desiguais.

Não estamos numa realidade em que os caminhos se dão de forma independente, mas sim numa situação em que o fortalecimento da perspectiva pública de EP implica necessariamente a transformação do atual contexto. Assim, não será como plantar uma árvore e esperar que ela dê seus frutos, mas uma tensão que aponta para a necessária incorporação e superação da oferta privada de EP com respectivo alargamento da oferta pública.

Retomamos que o recurso, após ser descentralizado, ficou inutilizado durante 21 meses e que, somente quando estava faltando um mês para a prestação de contas, a SEDUC executa todo o recurso, realizando um curso de capacitação de professores para atuar em Proeja, o qual não contempla a discussão acerca da formação integrada em EJA. Ao analisar o material do

equipamentos, além do pagamento de despesas regulares da instituição, tais como água, luz, telefone, limpeza, segurança, gás”. (MEC, 2005)

²⁰ Refere-se à Cidade de Goiás.

curso e a forma como foi realizado o seminário, concluímos que o realizado distancia-se da proposta do Documento Base Proeja e, no limite, parece ser uma solução apressada para justificar a prestação de contas. Isso pode ser afirmado quando analisamos os aspectos a seguir.

Primeiramente, a elaboração do curso, cujo projeto, que inclui a proposta de curso, está carimbada com a chancela do IBEG. O contrato com a referida instituição representou um distanciamento da proposta do Proeja em dois sentidos: o público alvo, que deveriam ser professores, alunos e gestores que necessitavam aprofundar o conhecimento sobre formação integrada entre EJA e EP; e o distanciamento da instituição pública, ao financiar uma empresa para fornecer a formação em Proeja. Essas afirmações se reforçam ainda mais quando procedemos à análise de que os professores que elaboraram o curso e realizaram o seminário não possuem trajetórias acadêmicas vinculadas à produção e pesquisa em EJA ou em EP, o que intensifica o estranhamento dessa iniciativa da SEDUC com aquilo que se tem como perspectiva para o Proeja.

Em segundo lugar, o conteúdo e a forma de organização do curso. Ao analisarmos o que o projeto traz em termos de eixos de discussão, material pedagógico e forma de organização do conteúdo durante o curso, vemos que a ideia não parte dos princípios contidos no Documento Base. Um elemento que aprofunda essa problemática é o fato de que, aparentemente, o projeto foi feito e elaborado com a preocupação de ser um instrumento de avanço da discussão e reflexão sobre Proeja, ao passo que, na realidade, é pautado por referenciais distantes daqueles que contribuem na reflexão necessária à integração curricular e ao sujeito da EJA. Temos aqui um elemento chave para desenvolver: na proposta, o curso parece ser elaborado com os referenciais do Documento Base, parece preocupar-se com o avanço da discussão sobre EJA e EP, mas na realidade isso não ocorre, principalmente quando o curso apresenta como carga horária presencial 20h, e carga horária a distância 80h; e ainda, na parte presencial, o único material apresentado foram 40 lâminas de apresentação na forma de *“palestra!”*, acrescentando que o título tinha o nome Proeja, mas as citações, os textos, e os tópicos pouco se relacionavam com os princípios do Documento Base do Proeja, e, portanto, não poderiam avançar em relação ao que deveriam ter como ponto de partida.

Em terceiro, avaliação do curso. Nessa proposta executada pelo IBEG, não vimos nenhuma comprovação de que o curso seria avaliado, com o objetivo de apresentar as contribuições para a implementação de cursos de Proeja. Ainda que essa proposta de avaliação estivesse no projeto, não contava com nenhum documento comprovando que ela fora realizada. Ainda há uma esta outra questão que perpassa a avaliação: o curso “resultou” em projetos de cursos Proeja que seriam elaborados em conjunto com os professores que atuariam com turmas de EJA e EP, mas a elaboração dos projetos de cursos também foi feita pelos professores contratados pelo IBEG e não contemplaram a participação das escolas na elaboração dos mesmos. Portanto, temos projetos de cursos que representam um documento negativo à proposta de construção coletiva e de currículo integrado, pois cumprem uma necessidade burocrática e deixam de ser alvo de preocupação dos professores, que passam a ter essa exigência político-pedagógica cumprida por um serviço contratado, enquanto que deveria ser realizada pelos próprios professores. Temos aí, desde o início, a desconstrução anunciada da possibilidade do currículo integrado, pois o curso de Proeja que está proposto é na forma concomitante, que em si é um elemento dificultador, e temos, além disso, a não participação dos professores num momento de planejamento em conjunto, que poderia minimamente problematizar acerca do entendimento possível do que seria a formação integrada entre EJA e EP. Nenhum desses aspectos está contemplado na avaliação, e aqueles que a constituem, no projeto do IBEG, não foram realizados ou não foram apresentados no processo enviado ao MEC.

Por essas referências, podemos analisar que o primeiro convênio foi bastante aquém das expectativas que embalsamaram a assunção do Proeja durante os primeiros debates. Ainda hoje as turmas estão funcionando, e com alto índice de evasão.

Porque no início tudo é muito bom, muito eufórico, eu me lembro quando o MEC lançou a chamada pública, eu participei do projeto inicial em 2005 e foi uma questão bastante eufórica, mas só que depois quando teve esse período que eu já disse que demorou bastante para implantar... Olha só o projeto começou a ser elaborado em 2005, e só em 2009 é que começaram a acontecer os cursos, então primeiro teve esse hiato de tempo muito longo, as coisas ficaram um pouco perdidas já nesse período, no ano passado se implantou, mas acho que o processo, ele acabou se perdendo um pouco, sabe, ficou um pouco perdido, em decorrência disso o que nós

temos hoje, então, o modelo que foi pensado pelo jeito não funcionou, houve o distanciamento de instituições, essa dicotomia entre educação básica e educação profissional contínua, a falta de recursos para poder operacionalizar os cursos, a falta de laboratórios. (ENTREVISTA 5 / SECTEC)

O espaço longo de tempo entre as primeiras discussões sobre Proeja e quando se começa de fato a materializar as metas contidas no projeto é uma sinalização de que a euforia era acompanhada pelos limites da vontade política e da possibilidade de mudança da forma de organizar o trabalho dentro da Secretaria. Antes mesmo da reforma administrativa, já havia certa dificuldade de os professores da formação geral e da educação profissional sentarem-se para trabalhar em conjunto.

Se você for analisar do ponto de vista da SEDUC ela estava atribuindo ao profissionalizante a efetivação, por certo ela compreendia que cabia a ele essa... da leitura que eu faço, é que o profissionalizante acabaria sobrepondo a questão do conhecimento geral. (ENTREVISTA 3 / SEDUC)

Nessa relação entre técnicos e gestores está implícita também a relação de “status” do conhecimento, ou seja, aquele que trabalha com o conhecimento profissionalizante possui maior valor social. Se retomarmos essa relação desigual, no recorte do Proeja a questão fica mais séria ainda, pois o programa trabalha com um campo marginalizado, de menor valor social. Hoje, falar em EJA ainda significa uma luta pela legitimidade da EJA como modalidade de educação que não deve ser compreendida de forma subalterna, com ofertas curtas, marcadas pela suplência, por exames de certificação.

Nesse escopo é que retomamos as análises sobre os ordenamentos engendrados no governo militar, sob dois aspectos: i) a consolidação de políticas precárias para aqueles que possuem a trajetória escolar marcada pela descontinuidade, gerando uma cultura difícil de ser desnudada e enfrentada, que compreende a EJA como uma oferta educacional para “ajustamento social”, como algo estritamente ligado à alfabetização; e, portanto, ii) de um lado, o não enfrentamento da estrutura social, que não garante acesso e permanência dos alunos na escola, e, de outro, a EJA, uma realidade não passageira, que não depende de exames de certificação, de ofertas aligeiradas, mas sim constituindo uma modalidade que, para existir, necessariamente, tenciona e provoca à mudança a escola e os órgãos

responsáveis pela gestão dessa forma de organização do trabalho, considerando que a concepção de formação humana, de conhecimento, bem como a forma de organização do trabalho pedagógico, necessariamente, devem ser diferentes.

Assim, o projeto que é elaborado na forma concomitante, em que os alunos se deslocam de uma escola a outra para estudar, sendo que cada escola é responsável por uma parte do curso (formação geral versus específica). Um processo que demora meses para começar a ser executado, de forma separada entre as Secretarias, visivelmente não possui fôlego para provocar mudanças na forma de compreensão fragmentada do conhecimento, que é dominante na sociedade, entre alunos, gestores e professores. Não é de espantar que os alunos acabam preferindo somente o conhecimento relacionado ao ensino profissional, pois este com certeza confere maior sentido, pois está ligado diretamente com a possibilidade de conseguir emprego.

Outra questão que precisamos analisar é a carreira dos professores da SECTEC, que são contratados por um ano, podendo somente ter seus contratos prorrogados por mais um ano caso a Secretaria confirme tal necessidade. Em entrevista com uma professora da SECTEC, essa questão é abordada da seguinte forma:

Os cursos que oferecemos foram cursos de pequena duração, foram rápidos para preparar os professores, o professor da educação profissional não tem vínculo, nós trabalhamos com contratação temporária, esse é um outro empecilho, porque a gente capacita e ele não permanece, nós precisamos criar, instituir um quadro de carreira do professor docente da educação profissional. (ENTREVISTA 4 / SECTEC)

A própria característica da formação do trabalhador para o mundo do trabalho, que amplie a dimensão do saber fazer para uma formação mais ampla, não se faz com o professor que trabalha somente um ano com turmas de formação profissional.

Esse contexto sugere como a Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECTEC) compreende a formação do aluno trabalhador: se a permanência do professor é marcada pela descontinuidade, a formação em si revela-se um simulacro. Esse processo, no âmbito de uma secretaria estadual, tenciona uma prática que até então não havia sido problematizada no âmbito do Proeja: os

planos de carreira dos professores, a formação inicial e continuada destes docentes e a compreensão de sujeito e de conhecimento que baliza a formação profissional nos CEP's. Essas condições não apontam para possibilidades de ampliação do que está posto no domínio estrito da técnica.

Tal prática de organização do trabalho, quando se depara com a EJA, não flui por caminhos de perenidade, portanto não deveria permanecer com o mesmo desenho, nem para os professores que atuarão no Proeja nem no âmbito geral dos trabalhadores da SECTEC. As especificidades da educação de jovens e adultos, bem como as generalidades que tece com a formação humana em sentido amplo, não contemplam o professor que atue somente por um ano, em contrato temporário, e que tenha a atividade docente como um 'bico', que após um ano não será mais a sua forma de subsistência.

Vemos então que, além do limite já analisado sobre a capacitação dos professores pelo curso de formação oferecido pelo IBEG e Alfa Eventos Ltda, os professores que participam desse processo não ficam mais do que dois anos na regência. Isso faz da educação um "bico", pois os professores não são concursados e certamente não possuem graduação em licenciatura. Por lidarem com cursos profissionalizantes, parece estar-lhes indicado o fato de serem profissionais que ensinam a profissão esporadicamente, sem que a prática docente seja vivida como uma profissão.

Com esse contexto de trabalho precarizado, os professores não estabelecem uma relação orgânica com a docência; e ainda mais: a possibilidade de que seu contrato de um ano seja prorrogado por mais um ano, por meio de justificção da Secretaria de Ciência e Tecnologia, depende da compreensão e da decisão do secretário, ou seja, a questão transita no âmbito de uma democracia restrita.

2.2 O segundo convênio: 008/2007²¹

²¹ Sinalizamos que este convênio é independente do primeiro. A aprovação de sua proposta ocorreu antes que a prestação de contas do primeiro convênio fosse homologada. Trata-se, portanto, de outro projeto, de outra proposta de cursos Proeja, que a SEDUC pleiteia quando o MEC lança a chamada pública de n.º 2, do ano de 2007. Em entrevista citada em nosso trabalho, a técnica do MEC relata inclusive, que as pessoas responsáveis por cada convênio não dialogam entre si sobre as ações de Proeja dentro da SEDUC. (C.f., p. 89 deste trabalho)

A chamada pública do MEC, de número 002, de 27 de setembro de 2007, convoca os sistemas estaduais a apresentarem seus projetos de abertura de turmas Proeja. Abaixo trazemos um quadro que nos mostra a situação do Proeja em nível nacional, a partir das propostas que o MEC recebeu quando lança esta chamada n.º 2.

Quadro 1 - Propostas relativas à chamada pública n.º 2 da SETEC/MEC para abertura de turmas do Proeja

Conveniente	Unidade Federativa	Valor da Concedente R\$	Valor do Proponente R\$	Valor Total do Convênio R\$
Instituto Estadual de Educação Profissional Dom Moacir Greghy	AC	158.057,60	16.062,60	174.120,20
Secretaria de Educação	AL	252.000,00	25.200,00	277.200,00
Governo do Estado	AP	80.934,74	8.992,74	89.927,48
Secretaria de Educação	BA	594.390,60	66.043,40	660.434,00
Secretaria de Educação	GO	174.040,00	17.404,00	191.444,00
Secretaria de Educação	MA	27.816,61	3.090,73	30.907,34
Secretaria de Educação	MT	99.143,00	15.441,00	114.584,00
Secretaria de Educação	PA	184.029,01	20.442,11	204.471,12
Secretaria de Educação	PE	122.889,48	12.300,00	135.189,48
Secretaria de Educação	PR	822.080,00	205.520,00	1.027,600
Fundação de Apoio a Escola Técnica RJ	RJ	16.000,00	4.000,00	20.000,00
Secretaria de Educação	RN	135.605,00	15.607,00	150.672,00
Secretaria de Educação	RO	80.000,00	8.000,00	88.000,00
Secretaria de Educação	RR	66.955,90	7.005,50	73.961,40
Total		2.813.941,94 R\$	424.569,08 R\$	3.238.511,02 R\$

Fonte: Informações fornecidas pela SETEC/MEC²²

Conforme podemos observar, são quatorze unidades da federação que receberam recursos para a realização de Proeja por essa chamada n.º 2. Os estados do Paraná, Rio de Janeiro, Bahia, Alagoas e Pará são os que estão à

²² Não trouxemos essa relação de propostas relativas ao primeiro convênio, devido, pelo menos até o presente momento, à impossibilidade de acesso.

frente de Goiás por terem requisitado maior quantidade de recursos para suas propostas. Goiás tem o quinto maior orçamento repassado pelo MEC por esta chamada e, em seu projeto atual, prevê ofertar 203 vagas, para alunos de Proeja, em cursos na modalidade integrado.

Esse panorama nos dá uma ideia da responsabilidade do Estado em pleitear recursos públicos para a execução do convênio e a realização do programa, principalmente quando observamos o investimento do MEC/SETEC e os demais estados da federação com os respectivos totais de recursos a serem investidos em Proeja.

Especificamente em Goiás, as determinações que se fazem importantes no decurso das ações relativas a este convênio são: i) a *reforma administrativa*, já citada no item anterior, e ii) a devolução do recurso destinado à implementação do Proeja, que implicaria, portanto, a não realização do Proeja por este segundo convênio. A devolução do recurso atrela-se a várias questões que serão desenvolvidas ao longo da análise; questões relacionadas ao atraso na realização das licitações, à burocracia, que dificulta a execução de recursos, à não prioridade do Proeja como política acompanhada e à dificuldade de realização de um projeto de curso integrado e de formação de professores que efetivamente contribuam para a reflexão sobre Proeja.

No dia 30 de outubro, a SEDUC encaminha o projeto para o Departamento de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, SETEC/MEC, indicando nesta proposta o período de execução: março de 2008 a setembro de 2008. O projeto tinha como título *Projeto do Estado de Goiás para Capacitação de Professores e Gestores visando adesão ao Plano de Expansão do PROEJA* e como identificação do objeto *Capacitação de Professores e Gestores para atuar na implementação e expansão do Proeja*.

O valor que constava no primeiro projeto era de R\$ 243.040,00 (duzentos e quarenta e três mil e quarenta reais), para a concedente (MEC), e de 24.387,00 (vinte e quatro mil, trezentos e oitenta e sete reais) para conveniente (SEDUC). No dia 09 de novembro de 2007, a comissão de análise de projetos Proeja, convocada pelo MEC, emitiu parecer favorável à proposta da SEDUC, pedindo maiores detalhamentos em alguns pontos e adequações

às normas burocráticas.²³ Assim que os ajustes foram feitos, a previsão do recurso ficou no valor de R\$ 191.444,00 (cento e noventa e um mil e quatrocentos e quarenta e quatro reais), sendo para a concedente R\$ 174.040,00 (cento e setenta e quatro mil e quarenta reais) e para a proponente R\$ 17.404,00 (dezessete mil e quatrocentos e quatro reais).

Com a finalidade de estabelecer parceria com a rede federal de educação tecnológica, no dia 26 de outubro de 2007, a Superintendência de Ensino Profissional (Suep) manda ofício para o CEFET, informando a disponibilidade de 30 vagas (15% do total) para professores e gestores da instituição participarem do curso de capacitação em Proeja, estabelecendo o prazo de 30 de outubro de 2007 para a instituição enviar a lista dos participantes do curso.

No dia 17 de dezembro, o convênio é assinado, tendo como prazo de validade de dezembro de 2007 a dezembro de 2008. Após a assinatura do convênio, a SEDUC apresenta as exigências burocráticas (Certificado de Regularidade Previdenciária e documentos dos responsáveis juridicamente pelos recursos do Proeja)

No dia 10 de julho de 2008, a SETEC envia o documento referente ao primeiro apostilamento do convênio, prorrogando a sua validade por mais 162 dias. O motivo foi atraso no repasse dos recursos.

Em 11 de março de 2009, a SEDUC envia o ofício de n.º 0225 à SETEC pedindo prorrogação do prazo de validade do Convênio. Este foi o primeiro termo aditivo ao convênio, que teve como justificativa a “falta de dotação orçamentária para empenho no valor dos recursos do convênio” e também o fato de alguns “processos estarem em fase licitatória”. Dessa forma, a prorrogação estende o convênio para mais 120 dias.

Em nota técnica, publicada no dia 20 de fevereiro de 2009, o MEC entende que a prorrogação do prazo de validade do convênio contribui na efetivação dos cursos Proeja. A vigência até então era dezembro de 2007 a

²³ A comissão realiza uma análise segundo os seguintes eixos: i) Análise documental, referente aos documentos que devem estar presentes no processo e ao cumprimento das normas e itens de cada documento; ii) Análise pedagógica, relacionada ao currículo integrado, a avaliação sistemática do curso após a sua realização, a vinculação dos projetos de cursos às necessidades formativas de docentes e gestores, a apresentação da metodologia de ensino do curso.

março de 2009, a qual passou, após o primeiro termo aditivo, para 12 de agosto de 2009.

O segundo pedido de prorrogação acontece em 23 de junho de 2009, pelo ofício n.º 1235, e é assinado em 10 de julho de 2009, prorrogando a vigência do convênio até a data de 31 de agosto de 2010. A Secretaria de Estado da Educação justifica essas alterações explicando que, no ano de 2008, ocorreu no âmbito do Estado de Goiás uma reforma administrativa na qual a Superintendência de Educação Profissional, gestora do convênio 08/2007, antes administrativamente vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), passou a integrar a Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECTEC). Explica ainda que esse fato requereu esforços da equipe de Coordenação de Educação a Distância para um novo planejamento de atuação para implementar o início dos cursos Proeja.

Em entrevista, a gestora da Gerência de EJA da SEDUC relata que a reforma administrativa aprofundou a separação entre EJA e EP quanto ao planejamento de ações em conjunto:

Nesse processo de rompimento a gente já tinha uma dificuldade muito grande de trabalhar com educação profissional na questão de interação, e aí, quando sai da Secretaria, a dificuldade se torna ainda maior, nós tentamos várias vezes, fizemos reuniões, tentamos trabalhar em conjunto e trabalhar bem próximo, mas nós não conseguimos nenhum avanço, tentamos várias vezes, não foi possível [...] Nós tentamos várias vezes essa forma de firmar um acordo entre os secretários, eles firmavam, mas as pessoas que estavam abaixo deles e que estavam tocando mesmo, que estavam com o programa na mão, não tinham boa vontade para fazer isso, então eu acho realmente que precisa do governo dizer: não, isso é uma política pública, não política de governo, mas que se torne política pública, porque tudo indica que a gente precisa trabalhar com educação profissional, não tem como fugir disso, mas para isso a gente precisa ter pessoas realmente sensibilizadas, compromissadas, para que realmente esse programa aconteça. Aí eu vejo que, para a melhoria do programa, precisa ter uma carta de garantia firmada pelos governos, pelos secretários de que realmente a gente vai trabalhar em equipe, vai trabalhar, interagir, para que a gente possa prosseguir, senão caso contrário a gente vai fazer como agora, não vamos conseguir implementar... implantar e implementar Proeja no estado. (ENTREVISTA 3 / SEDUC)

Nessa entrevista, realizada no MEC/SETEC, no dia nove de julho de 2010, a técnica em assuntos educacionais informa que a SEDUC estava elaborando um ofício para pedir nova prorrogação de prazo, tendo novamente como justificativa o atraso nas licitações e demandas burocráticas a serem

cumpridas para a execução do recurso. Ainda, segundo essa informação a SETEC reprovaria o pedido de prorrogação e, logo em seguida, solicitaria a prestação de contas. De fato, esse pedido de prestação aconteceu, e a SEDUC já organizou o processo para devolver o recurso que não foi utilizado para ações de implementação do programa.

A técnica fala ainda o seguinte a respeito dessa reprovação do pedido de prorrogação:

Isso, agora ela falou que vai mandar o pedido porque até agora eles não fizeram a licitação, ela falou que ia lançar o edital agora e mais uma vez eles não tinham executado o recurso, e mais uma vez ela estava dizendo, falando da questão da reforma administrativa... aí no e-mail eu falei para ela que este argumento já foi utilizado, falei para ela que a gente está com a disposição de não prorrogar e que este argumento já foi usado, então ela vai ter que mostrar uma coisa muito séria para poder justificar [...] Eu achei estranho porque essa pessoa me disse que era da área financeira e eu disse que a gente teve muito problema com o outro convênio e ela nem sabia deste outro convênio, aí eu falei... Então lá é meio complicado... A pessoa nem sabe que tem um "parente" deste convênio aí então... Por mais que tenham várias pessoas tratando, essas pessoas têm que se comunicar, eles têm que ter o controle... Já tinha um outro convênio que estava dando problema, então... Quando a gente encerrou o outro, a gente falou: olha tem outro convênio aberto, a hora que ele chegar a gente tem que olhar com muito cuidado, porque o primeiro deu muito problema, então vamos ver como é que está o segundo (ENTREVISTA 2 / SETEC)

Quando a gestora do Proeja na SEDUC fala acerca desse enfrentamento por não conseguir executar o recurso e implementar ações relativas ao Proeja, a justificativa maior é:

A respeito do Convênio 007 nós havíamos mandado um documento para o MEC/SETEC solicitando prorrogação, um aditivo prorrogando o prazo para execução do programa. Só que eles mandaram um documento sinalizando que este prazo não seria mais possível ser prorrogado, e diante desta situação nós mandamos um documento dizendo que nós não tínhamos condição de executar no prazo determinado devido à questão das licitações que não tinham sido efetuadas por uma série de questões, e diante disso, como a gente tinha prazo para execução, então a gente decidiu fazer prestação de contas do recurso. A funcionária x já solicitou encerramento da conta e vai fazer prestação de contas e infelizmente por este convênio a gente não vai executar o Proeja [...] O que me chama mais atenção no processo de implantação... do Proeja, eu vejo assim, é a parte burocrática emperrando a parte pedagógica, o que me chama mais atenção é que a gente perde muito tempo e desgaste até físico e emocional tentando levar à frente um projeto que tem tudo para dar certo e que esbarra na burocracia estatal, então o que mais me chama atenção é isso, que enquanto nós tivermos com essa burocracia, ela teria que trabalhar em favor dos aspectos pedagógicos da educação e não ao contrário, é o pedagógico

trabalhar em favor do administrativo, do burocrático, então eu vejo dessa forma, a burocracia emperra muito as questões pedagógicas. (ENTREVISTA 3 / SEDUC)

Trazemos essa análise também para mostrar que as justificativas para o não desenvolvimento das ações de implantação do programa estão fora do alcance das pessoas envolvidas com a própria implementação. É sintomático o fato de que a burocracia desgasta e faz com que as licitações e os processos não sejam levados ao cabo e que a reforma administrativa tenha aprofundado a divisão entre os professores da SEDUC e do Departamento de Ensino Profissional. Ou seja, são duas questões levantadas que de certa forma “fogem” às possibilidades de intervenção de quem trabalha diretamente com a política educacional.

Esse processo de estranhamento do sujeito em relação às deliberações que são tomadas num âmbito exterior ao seu poder de decisão, e que ao mesmo tempo influi diretamente em sua atividade, é levantado pela gestora da SEDUC, que comenta a dificuldade de lidar com esse contexto de atraso das licitações e a consequente impossibilidade de levar adiante as ações do programa:

Agora, nós tentamos pedir novamente uma prorrogação do convênio, porque o processo licitatório estava demorando e agente viu que o tempo não daria, aí eles mandaram um indicativo de que seria negado, e neste processo a gente teria que mandar uma justificativa; nós mandamos justificando, e até agora a gente não tem resposta, mas tudo indica que não vai acontecer Proeja, que a gente vai ter que devolver esse recurso diante dessa circunstância que foi bem dolorosa, essa questão dessa implantação é bem frustrante, porque a gente queria realmente que desse certo, que a gente pudesse desenvolver, a gente sabe da riqueza deste programa, do benefício que ia trazer para os nossos jovens trabalhadores, só que infelizmente não foi possível... questão da implantação. (Entrevista 3 / SEDUC)

Neste segundo projeto para Proeja, a proposta era realizar um curso integrado em que alunos estudassem numa única instituição, bem como um curso de formação que pudesse problematizar as dimensões fundantes do trabalho com EJA e EP. Para realizar esse trabalho, a SEDUC envidou esforços de estabelecer parceria com a universidade e com o Fórum Goiano de EJA. Foi elaborada uma proposta de curso de formação que duraria quatro meses, com certificado, constando frequência (160h) e nota. Os eixos trabalhados seriam: i) concepções e princípios de EJA e EP; ii) organização

institucional (Projeto Político Pedagógico Integrado); e iii) Organização Curricular.

Na proposta desse curso, os professores formadores iriam desenvolver junto com os professores dos CEJA'S e CEP's propostas de cursos que abarcaria desde a pesquisa nas cidades sobre a demanda dos cursos Proeja até a elaboração dos projetos de cursos. Essa experiência estaria distribuída em cinco cidades: Goiânia, Anápolis, Caldas Novas, Luziânia e Catalão. No entanto, segundo a gestora da SEDUC, ela não pôde ser realizada devido aos entraves burocráticos:

Nós tivemos muita boa vontade por parte do pessoal da Universidade, que tem um trabalho de pesquisa na área, tem condições e experiência de trabalhar com essas questões de educação profissional propriamente de Proeja, mas [...] o sistema infelizmente emperra e a coisa não anda. (ENTREVISTA 3 /SEDUC)

O segundo projeto, que aponta avanços em relação ao primeiro, permaneceu nesse tencionamento, dentro dos trâmites da Secretaria. Fica a impressão de que a proposta avança além das possibilidades da gestão, ou seja, aparentemente o entendimento é que o segundo projeto é tão avançado que a Secretaria não conseguiu desenvolver as ações conforme planejado. Entretanto, queremos ressaltar que isso se deve à intensificação da separação entre os professores e gestores da “formação geral” e da “formação específica”. Fica claro também que nesse processo está implicado o alheamento ante as mudanças que se desenvolvem na sociedade, numa dimensão mais ampla, e constituem o trabalho no interior da Secretaria.

CAPÍTULO III

IMPLANTAÇÃO DO PROEJA EM GOIÁS: AFIRMAÇÃO E NEGAÇÃO

Pela investigação sobre o processo de implantação de um programa como o Proeja, vemos a potencialidade que este estudo nos oferece para compreender as determinações que constituem a realidade do estado no âmbito da educação. Mais especificamente, as trilhas que o Proeja costurou no estado de Goiás iluminam aspectos fundantes para a compreensão de como a SEDUC/GO desenvolve a sua ação como órgão de administração pública.

É nesse espectro que trazemos a análise de que os dois convênios, em suas complexidades, tecem uma similaridade interessante: a justificativa de que as metas não foram cumpridas por motivo exterior aos sujeitos envolvidos com a política é uma mediação desse processo. Quando retomamos as justificativas da SEDUC para a não implementação de ações referentes ao Proeja, ou relacionadas aos determinantes limitadores desse programa, os motivos estão além do alcance da Secretaria de Educação.

As mediações que esclarecem esses entraves, por dentro da Secretaria, quase não são mencionadas, ou são na forma de silêncio ou negação, quando os gestores entrevistados identificam problemas que precisam ser superados no âmbito do MEC, ou da administração pública como um todo, numa dimensão mais ampla, responsabilizando os gestores das pastas ou o governador do estado. O certo é que existe uma limitação em compreender que a realidade não é distinta no âmbito da Secretaria – órgão público em sua dimensão singular – em sua relação com a realidade que se desenvolve no âmbito do governo estadual.

O que acontece nos trâmites das decisões de governo é, ao mesmo tempo, o que se faz no campo da gestão das pastas e o que se faz em cada uma dessas pastas, ou seja, quando se decidiu que o Proeja seria prioridade de política para o estado de Goiás, essa decisão ecoa como verdadeira e se materializa como negação; sendo assim, é negada em todos os âmbitos da administração pública do estado de Goiás. A complexidade quanto à realização, ou não, das ações, limitadas para cumprimento de normas burocráticas (expressa no primeiro convênio) torna-se mais compreensível

quando o programa não é implantado no segundo convênio. Quando se tem uma política de governo que aspira a ares de política pública, sendo materializada pela negação, temos aí um segredo de difícil entendimento, qual seja: as determinações da não realização do Proeja em Goiás.

Nas entrevistas, fica evidente que a dificuldade em compreender como se desenvolveram essas determinações é candente, ainda mais quando os sujeitos não compreendem suas ações como parte constitutiva do “fracasso”, ou da não realização do programa, mesmo com projeto aprovado e com recurso descentralizado. Não estamos defendendo que cada sujeito deve, em seu cotidiano, perceber o que pode contribuir e buscar essa ação de forma messiânica, mas sim postulamos a compreensão de que, neste estado, especialmente quando está em questão a educação de jovens e adultos, faz-se um presente carregado de determinações que precisam ser enfrentadas. A fragmentação das ações de gestão opera como justificativa para uma ação descontínua e limitada.

Os gestores informam sempre que somente podem falar sobre o Proeja acerca da parte que acompanharam do programa. Essa afirmação é utilizada principalmente porque falar de Proeja na SEDUC é angustiante, e por isso nenhum gestor quer ser “o responsável” pelo “fracasso”. O que vemos são alguns técnicos justificando que são escalados, por exemplo, para trabalhar com determinadas ações, mas essa escolha não se dá por mecanismos claros, e vemos também que esses técnicos podem, ao mesmo tempo, ser remanejados de uma ação a outra dependendo somente da deliberação do gestor-chefe.

Por isso, é comum escutarmos nas entrevistas a justificativa dos técnicos e até mesmo de alguns gestores de não saberem todo o processo do Proeja, mas somente “da parte que acompanharam”. Essa fragmentação das ações constitui essencialmente a política educacional dentro da Secretaria, ainda mais quando as pessoas envolvidas com a ação não escolhem com o que se envolverem.

Essa “falta de escolha” e a respectiva participação em partes específicas do processo de implementação do programa são trazidas sempre como barreira para o enfrentamento das reais mediações que fazem a ação política. Ora o sujeito vê o andamento do processo de forma independente de

sua ação, ora justifica a sua “impotência” como protagonista, por causa da escolha de outro sujeito que o coordena e é responsável pela ação em sentido amplo; e neste vai-e-vem de esquivas, a real determinação da política educacional permanece oculta e desenhando as trilhas do processo.

Entendemos que não é porque um sujeito acompanhou somente uma parte do programa que ele não sabe mais o que aconteceu; não é porque o outro não acompanhou o início que não pode desenvolver as ações da forma “ideal”. A questão nos parece mais profunda e complexa na medida em que um conjunto de mediações compõe esse processo. A manutenção de traços autoritários como balizadores da relação entre os sujeitos, a organização do trabalho dentro da Secretaria e as decisões que são tomadas à revelia da decisão conjunta e da participação coletiva dos sujeitos são traços de um contexto que caminha de forma oposta às provocações que o próprio Proeja traz em sua formulação.

As condições que o programa requer para sua implantação são provocativas ao atual modo de organização do trabalho dentro dos gabinetes de gestão e dentro da escola. Ou seja, as condições necessárias para que o Proeja aconteça dentro da escola pública tenciona fundamentalmente esse contexto de fragmentação das ações de divisão do trabalho, bem como a condição precária da educação pública, especialmente a EP e a EJA.

É interessante essa provocação porque, no caso de outros programas que envolvem a EJA, isso não acontece essencialmente. Podemos citar o programa Projovem, que tem sido desenvolvido pela SEDUC. Como a própria funcionária da SEDUC nos relata, as ações ocorrem com maior fluência do que no caso do Proeja.

Estes programas que “deslançam” não tencionam que duas Secretarias trabalhem em conjunto, não suscitam a formação integrada, pautada por outra compreensão de sujeito e de construção do conhecimento; ou seja, se uma rede estadual quiser realizar cursos Proeja, na forma integrada, necessariamente ela se depara com a seguinte trança: o aluno da EJA não pode estudar em duas escolas diferentes, esta é uma característica do público da EJA, daí surge outra provocação: o fato de que devem oferecer cursos numa única instituição escolar exige que façam o esforço de

materializar uma proposta pedagógica em que professores da formação geral e da EP trabalhem em conjunto.

O Proeja é um programa que não se realiza quando implementado, dentro de instituições públicas, no embalo de uma realidade que vem sendo marcada pela descontinuidade e pelo trabalho contingente, desarticulado. Ao contrário disso, para que a proposta possa, no mínimo, ser efetivada com menores índices de evasão e pautada pelos princípios contidos no Documento Base do Proeja, a decisão de participar da chamada pública do MEC deve ser tomada, desde início, ao mesmo tempo, pelas duas Secretarias, e o projeto deve ser assinado por ambas.

Sendo assim, é questionável também a postura da SETEC, que responsabiliza uma secretaria pela assinatura do convênio. Sendo a responsabilidade de ambas, não deveria ser possível que somente uma secretaria assinasse o convênio. Mesmo em estados em que os departamentos responsáveis pela EJA e pela EP estejam na mesma instância administrativa, há a necessidade de arranjos que garantam a empreitada coletiva. No nosso entender, esses desafios têm sido maiores do que a vontade política e as possibilidades de mudança dentro do estado de Goiás. Ao invés de observarmos um direcionamento ativo e teleológico na política educacional, vemos que o acaso e as deliberações fortuitas, descompromissadas, demarcam mais a tônica das ações.

Em estudo sobre a política de formação de professores de EJA em Goiás na década de 1990, Machado desenvolve a seguinte análise:

Primeiramente, pode-se identificar uma dependência do estado de Goiás em relação ao MEC. Ou seja, o que ocorreu na formação de professores em Goiás, na década analisada, foi por indução da esfera federal. Se essa análise se reportasse aos anos anteriores, não encontraria grandes diferenças no papel do estado de Goiás na EJA. [...] Percebe-se, de um lado, a falta de sintonia entre o proposto no nível federal e o que se realizava no estado, evidenciado no programa Um Salto Para o Futuro; de outro lado, quando há sintonia entre o proposto e o realizado, como o Programa Parâmetros em Ação, revela-se um potencial apenas de reprodução daquilo que fora elaborado pelos especialistas em âmbito federal. (2001, p. 170-171)

Podemos entender que a realidade permanece com suas determinações essencialmente mantidas e mais amadurecidas, pois a política que o estado de Goiás vem implementando atualmente não acompanha os

direcionamentos propostos pelo MEC. Ou seja, nem os avanços que o MEC propõe, em termos de consolidar a oferta de EJA por dentro da escola pública, o estado de Goiás acompanha. Cabe-nos, portanto, questionar o aspecto da vontade política e do enfrentamento de questões que são estruturais no âmbito da EJA e da EP, como a separação entre formação geral e específica, a compreensão de conhecimento e formação humana que balizam as ações das escolas e dos gestores, bem como a cumplicidade ou não dos gestores com um programa que enfrente as determinações históricas que vêm constituindo a EJA.

Outro aspecto importante a ser chamado para essa empreitada é o protagonismo dos alunos, daqueles que demandam a educação de jovens e adultos. A realidade do mundo do trabalho e a configuração do projeto educacional desta sociedade são negativas à escola tomada como *lócus* privilegiado de formação do trabalhador que demanda escolarização na EJA. Estamos dizendo que a promessa da escola como instituição privilegiada de formação dos alunos da EJA não tem sido realizada da forma anunciada. Pode permanecer como discurso, como proposta, mas a nossa investigação demonstra que é um aspecto que ganha eloquência no nível do senso-comum e das promessas, enquanto que efetivamente isso não ocorre. No caso do Proeja, não ocorreu sob dois aspectos: i) o curso que foi proposto não garantia o currículo integrado, pois a proposta era de que os alunos frequentassem duas escolas diferentes; e ii) por ser nesta forma, os alunos não frequentaram as aulas, tendo a evasão enquanto marca significativa das turmas.

Sendo assim, a formação dos alunos não aconteceu nem do ponto de vista mais avançado que o Proeja propõe, que é pelo currículo integrado, nem como acesso à escola, pois a evasão marcou fundamentalmente a realização do Proeja nas escolas.

3.1 Implantação e não realização do Proeja: funcionalidade negativa

Aparentemente a questão da implantação do Proeja poderia ser facilmente analisada. Bastaria uma avaliação em relação aos objetivos e metas do programa, e, sendo estes cumpridos, poderíamos dizer que o Proeja foi

implantado. Contudo, a realidade não confirma esse procedimento, principalmente porque estamos estudando um programa que teve a sua implantação contrariada pelos acontecimentos e limites da própria realidade. Diante do processo de implantação do Proeja, é complicado afirmar que ele foi implantado, como é falso dizer que não foi implantado. Ao refletirmos sobre essa trama, chegamos ao entendimento de que o programa foi implantado, mas não realizado. Significa que os convênios foram aprovados, que houve turmas abertas, mas efetivamente não podemos furta de que a realização do Proeja não se deu e de que a experiência de Proeja da rede estadual de Goiás foi marcada pela negação, pela não realização.

Nesse processo, precisamos entender que o programa foi “autorizado”, “regulamentado”, em Goiás, e a sua não realização não significa especificamente um fracasso do governo e da gestão. No entanto, além disso, devemos retomar o que representa, em termos de funcionalidade, essa dimensão negativa do Programa. Inicialmente a questão poderia ser resolvida, na nossa cabeça, pelo aspecto da burocracia, da gestão e da limitação dos recursos. Vemos, entretanto, que existem enfrentamentos que passam despercebidos e constituem também a negatividade do Proeja em Goiás.

Uma análise importante é que a possibilidade de pesquisar sobre o Proeja está localizada nos marcos legais, ou seja, a nossa pesquisa efetivamente não conta com outro material empírico além do processo analisado, das entrevistas e dos documentos que compõem as ações do governo para o Proeja. Essa é uma limitação que, propriamente, caracteriza nosso estudo; a impossibilidade de ir à radicalidade dos processos que envolvem e matizam os embates na sociedade, visto que nosso estudo se localiza na implementação de um Programa. Contamos com uma empiria em que a contradição social está expressa de forma “sofisticada” ou, poderíamos dizer, que não se expressa em sua radicalidade fundamental.

Dessa forma, as disputas que se dão no âmbito do governo são, em certo sentido, realizadas segundo os desenhos aceitáveis dentro da ordem dominante. Daí é que temos um Documento Base e toda uma legislação que permite a execução de cursos na forma concomitante e subsequente, que em si são contrários aos avanços de um curso de EJA e EP, como seria o caso da modalidade integrado. A realização de cursos concomitantes e subsequentes

são exequíveis por formas precárias de oferta, ao passo que cursos de Proeja na modalidade integrado, necessariamente, representam o enfrentamento ante as formas fragmentadas de conhecimento e formação humana.

Por essas trilhas, vemos que não basta a propositura de uma política com recortes avançados, enquanto as possibilidades de efetivação não estiverem na pauta real da sociedade. No nosso entendimento, a afirmação e a realização desse direito não pode ser efetivada por dentro do governo e de suas instituições; é uma luta que necessariamente transcende a esfera da gestão, da burocracia e dos marcos legais.

A “ilusão jurídica” é uma ilusão não porque afirma o impacto das idéias legais sobre os processos materiais, mas porque o faz ignorando as *mediações materiais* necessárias que tornam esse impacto totalmente possível. As leis não emanam simplesmente da “vontade livre dos indivíduos”, mas do processo total da vida e das realidades institucionais do desenvolvimento social-dinâmico, dos quais as determinações volitivas dos indivíduos são parte integrante. (MÉSZÁROS, 2008, p. 163)

Esse engendramento e o imbricamento entre as leis e o processo dinâmico da sociedade incluem que, nesta particularidade histórica, as disputas não estão dadas entre “iguais”. As conquistas que se fizerem pela classe trabalhadora, necessariamente, se impõem no todo social mais amplo, numa dimensão mais universal, e não se fundam unicamente pelos caminhos das leis. Precisamos entender que as conquistas que se fazem no âmbito dos marcos legais são conquistas; entretanto, aquém das necessidades reais que estão postas na concreticidade em movimento.

Estamos dizendo que o conflito entre as classes é que dá a concreticidade social e que nesse conflito estão postas as demandas de superação do sistema do capital como forma de organização da vida. Enquanto perdurar esta forma de sociometabolismo, teremos necessariamente a desigualdade como baliza das ações, e portanto a negação dos avanços dos direitos sociais.

Nesse terreno é que a funcionalidade da negativa realização do Proeja em Goiás parece tecer o fio determinante entre a luta pelo avanço dos direitos sociais e o conseqüente recuo das possibilidades de efetivação destes mesmos avanços. Isso significa, ao mesmo tempo, que estamos postulando a tese de que, se o Proeja se realizasse, tendo turmas preenchidas com

frequência e conclusão de cursos na modalidade de currículo integrado, tínhamos um avanço para a classe trabalhadora.

Assim, as possibilidades de que o programa não se realize são muito maiores. Temos uma formatação de convênios que permite a assinatura e a responsabilização de prestação de contas em somente uma secretaria. Há a possibilidade de que o recurso seja prorrogado sequencialmente, sem que nenhuma cobrança em termos de ações efetivas seja realizada por parte do MEC. Observamos também que as prorrogações aconteciam, e por muitos meses, mas não se realizavam ações significativas para o acontecimento do Proeja.

É como se todo o arranjo legal permitisse a alocação de recursos combinada com a possibilidade de não execução orçamentária, pois as ações não ocorriam efetivamente. Temos aqui um enfrentamento importante de ser feito: a burocracia, que poderia ser tomada como justificativa para a não implementação do programa devido a sua demora e o conseqüente atraso no processo, funciona muito bem, com certa agilidade, quando se trata de pedir a prorrogação dos convênios. Serve até como mote para determinar que as duas secretarias conversem, como ocorreu no processo de prestação de contas, quando a responsabilidade pelo recurso do primeiro convênio (n.º 006, de dezembro de 2005) chamou as duas secretarias a desenvolverem um trabalho em conjunto que há muito não haviam feito, envolvendo as ações de montar e enviar ao MEC todo o processo comprobatório de abertura de turmas, realização dos cursos contendo conteúdo programático e exemplares de atividades realizadas em sala de aula, fotos dos alunos, diários dos professores, ementas das disciplinas, edital de seleção e relação dos alunos selecionados para as turmas de Proeja.

Outro aspecto que nos chama atenção é a facilidade com que a SEDUC aprova seu projeto e recebe o recurso para realizar as atividades de implementação. O MEC e a própria SEDUC não tinham real conhecimento de que a secretaria teria ou não condição de realizar o projeto proposto. Nesse processo existe um aspecto fundante: o tempo que o recurso do primeiro convênio ficou parado na conta da secretaria, somando um total de 21 meses, e o curto prazo de tempo em que parte do recurso foi executada – dos R\$ 165.313,76 (cento e sessenta e cinco mil, trezentos e treze reais e setenta e

seis centavos) enviados pelo MEC, a Secretaria executou R\$ 113.029,50 (cento e treze mil, vinte e nove reais e cinquenta centavos) entre os dias 15/12/2008 e 31/12/2008. Nesse período muito curto, as notas foram empenhadas e o recurso executado. A burocracia não “emperrou” esse processo aligeirado, mas impediu que o segundo convênio (que foi prorrogado por mais de um ano e meio) se realizasse efetivamente. Agora, torna-se evidente que a problemática não é dessa ordem, e entendemos ser de várias ordens ao mesmo tempo.

Num dado momento (no segundo convênio), a burocracia é tomada como explicação para o não acontecimento das ações de implementação do programa, mas, quando observamos que os empenhos do primeiro convênio se deram em curto espaço de tempo (17 dias), podemos nos perguntar: onde está a burocracia que poderia impedir essa avalanche de ações, que beira a irresponsabilidade com o recurso público?

Assim fica claro que a burocracia não pode ser compreendida como o aspecto determinante para a não implantação do programa, e muito menos poderíamos entender que existe um único aspecto determinante. O não funcionamento do programa torna-se evidente, ainda mais, quando acompanhamos o processo do segundo convênio, que não teve nenhuma turma aberta. Se a compreensão deve partir do presente mais avançado, para o passado, possivelmente não seria arriscado entendermos que o segundo convênio, que não teve seus recursos executados, expressa o que de mais avançado se tem enquanto mediações constitutivas do Proeja em Goiás: a não realização.

A implantação seguida da não realização do Proeja é o desvelamento mais avançado, do ponto de vista lógico e histórico, que nos pode conferir a compreensão do que matiza esse programa na rede estadual de Goiás. Eis nosso achado de pesquisa e também nosso limite expresso na própria realidade: um programa que foi implantado, mas não realizado. Essa questão precisa ser esclarecida e tem sido nosso esforço no presente trabalho: desenvolver a tese de que os projetos de educação que partem dos referenciais críticos, que questionam a realidade, não “deslançam”; são marcados pela descontinuidade e obstacularização de suas propostas, tal como acontecera com a experiência de Paschoal Lemme e agora acontece

com o Proeja, por cuja negação entendemos a opção política de educação que está em curso em Goiás.

O programa teve a sua implantação marcada por seguidos pedidos de prorrogação, que justificavam a não realização de ações de Proeja. A prorrogação do Proeja na rede estadual de Goiás tem um aspecto mais radical, que, levado a seu limite, significa: prorroga-se o sujeito da EJA do acesso à escola, prorroga-se a garantia do direito substantivo à escola. Eis o limite dessa própria particularidade histórica: a negação e a afirmação do direito substantivo à educação.

3.2 Os limites da realização do Proeja: problematizações em curso

O contexto analisado, das veredas mais próprias ao estado de Goiás, possui outros meandros que descortinam a não realização do Proeja. Esse processo possui seu alcance no âmbito das experiências de Proeja e demais programas atualmente em desenvolvimento pelo Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego. Assim, o que vislumbramos sobre os limites da realização do Proeja em Goiás, se estendido em nível nacional, pode resultar numa trama de embates importantes para a compreensão do nosso objeto.

Analisando o contexto nacional, desde o primeiro mandato do governo Lula, temos a seguinte compreensão:

A política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes, a exemplo dos seguintes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e da Inclusão de Jovens (PROJOVEM) [...] Esta análise se apóia em dois pressupostos: a) que a mudança da materialidade estrutural da sociedade brasileira, em que o campo educacional é apenas uma particularidade, move-se de forma lenta, como expressão da natureza das relações de poder das classes sociais; b) que a luta por mudanças mais profundas, como consequência, efetiva-se numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1090)

Esses programas demarcam uma ação bastante controvertida ante a possibilidade de consolidação do direito à educação, e, no limite, o próprio Proeja tem a limitação de ser um programa. Por mais que exista a vontade de

que o programa ganhe os contornos de uma política de Estado, esse intento se desenvolve muito mais sob formas mistificadoras de avanço dos direitos sociais do que como real avanço desses direitos.

Os embates políticos e pedagógicos que se desenvolvem ante a materialidade do Proeja revelam uma realidade que repõe os velhos enfrentamentos da sociedade capitalista marcada pela contradição de classes. Tanto é que a proposta de integração, eloquente no Documento Base do Proeja, ressalta desafios de várias ordens. Ramos (2008) comenta sobre eles:

Não podemos deixar de reconhecer, então, que a forma integrada entre educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é uma expressão contraditória desta sociedade de classes caracterizada pela negação dos direitos sociais. Ou seja, se ignorássemos as mediações históricas de nossa sociedade, talvez afirmaríamos que o ensino médio como etapa da educação básica não deveria ser profissionalizante, posto que não enxergaríamos as razões que sustentam sua pertinência. Da mesma forma a EJA poderia não ser modalidade de educação básica, mas corresponder à educação continuada, pós-obrigatória e, nesses termos, ser destinada aos sujeitos que já tenham concluído a educação básica visando à formação e à atualização profissional. O fato, porém, é que, de forma singular para a classe trabalhadora, o direito ao trabalho na perspectiva econômica configura a profissionalização de jovens e adultos como uma necessidade. (RAMOS, 2008, p. 74)

É patente a necessidade de que a formação aconteça de forma integrada, de que esta forma de ensino, necessariamente, enfrente a fragmentação do conhecimento e desenvolva a formação humana para além da formação instrumental. Ainda, com Ramos (2008), vemos o alcance do desafio da formação integrada: “tende-se a reduzir a formação humana à formação profissional, e a educação básica – direito inalienável, subjetivo e social – à preparação instrumental para a educação profissional” (p. 66).

Essas tendências e desvios são desenvolvimentos constituídos e constitutivos de um processo que se dá por dentro da realidade. A própria realidade se desenvolve dessa forma. Não é um irracionalismo que se desenvolve porque o aluno não entende a conexão dos conhecimentos, nem porque o Proeja se trata de um programa em que os gestores, os professores e os alunos não tenham condições de desenvolvê-lo. Essa realidade, posta na atual particularidade histórica, inclui o desenvolvimento dos seus limites e potencialidades, portanto as condições que estão postas se recriam sob novas

formas enigmáticas e ao mesmo tempo são reféns da própria condição de limitadas que engendram.

A possibilidade de desenvolver um trabalho com a envergadura que o Proeja traz (integrado) é a própria sistemática de luta que baliza os enfrentamentos necessários para que o programa se desenvolva. Junto com essa tensão, tem-se a contingência de que o Proeja está apresentado como um programa. Existe a necessidade de que ele se consolide, e tal empreitada condicionalmente se faz por caminhos não dados *a priori*, mas por embates que vão sendo descortinados e obscurecidos diante do processo real.

Os deslizos que a proposta traz são desafiantes: ora uma formação profissional reduzida à preparação técnica, ora a formação básica instrumentalizada como preparação para a educação profissional. Nessa trilha tortuosa, não basta a compreensão do que deve ser feito, sobretudo porque não há um plano sistemático de ações exequíveis e necessárias. Há um projeto político em pauta, imprescindível do enfrentamento dos fundamentos estruturais desta sociedade.

Os últimos 25 anos, que progressivamente manifestaram a crise estrutural do capital – e daí o início da necessária ofensiva socialista num *sentido histórico* –, também testemunharam a disposição de muitos marxistas, maior do que nunca, de buscarem novas alianças defensivas e se envolverem com todos os tipos de revisões e compromissos em grande escala, ainda que não tenham, realmente, nada para mostrar como resultado de tais estratégias fundamentalmente desorientadas. A desorientação em questão não é, de modo algum, simplesmente ideológica. Ao contrário, ela envolve todas as instituições de luta socialista que foram constituídas sob circunstâncias históricas defensivas e, por esse motivo, perseguem, sob o peso de sua própria inércia, modos de ação que correspondam diretamente ao seu caráter defensivo. (MÉSZÁROS, 2006, p.787)

Os embates que se desenvolvem com a educação são fundados e fundantes dessas ordens de ofensivas e recuos das estratégias de luta da classe trabalhadora. Imperiosamente reconhecemos que, por dentro da ordem, (dentro dos marcos regulatórios aceitáveis e pertinentes à ordem burguesa), o Proeja representa um ganho. Ao mesmo tempo, a sua realização depende das trilhas desencadeadas com o próprio programa, ou seja, a sua materialidade traz sobre os nossos olhos os limites e desafios que devem ser postos em pauta com radicalidade.

Tudo isso deve ser enfatizado tão firmemente quanto possível a fim de evitar a ilusão das soluções fáceis. Não basta, portanto, argumentar a favor de uma nova orientação ideológico-política caso se mantenham, tal como hoje, as formas institucionais e organizacionais relevantes. Se, em sua resposta por inércia às circunstâncias históricas que já não são as mesmas, a desorientação corrente é a manifestação combinada dos fatores prático-institucional e ideológico, seria ingênuo esperar uma solução no que muitos gostam de descrever como “*clarificação ideológica*”. De fato, enquanto os dois devem desenvolver-se juntos nessa reciprocidade dialética, o “*übergreifendes Moment*” (momento predominante) na conjuntura atual é a estrutura prático-institucional da estratégia socialista que precisa reestruturar-se de acordo com as novas condições. (MÉSZÁROS, 2006, P. 777-778)²⁴

Está posta a necessidade de que a luta se desenvolva para além da organização institucional burguesa. Os avanços conquistados nesse âmbito são indispensáveis, bem como a luta sistemática no campo das instituições de governo, mas, se restritas a essa perspectiva, estarão cadastradas na lista de possibilidades fracassadas. Farão parte daquelas iniciativas que servem mais para contar fatos e feitos de um governo, mas não serão processos e embates de uma classe.

²⁴ Esse texto está no capítulo XVIII – *A atualidade histórica da ofensiva socialista*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas tensões entre passado e presente que constituem a historicidade da educação de jovens e adultos e da educação profissional, temos um processo hoje carregado de determinações, que, em seu desenvolvimento mais avançado, indicam e explicam o passado sobre o qual se erigiram os dilemas e as perspectivas postas para a EJA e a EP. Os principais desafios enunciados no início do presente trabalho são os germens do desenvolvimento que envolve a problemática que investigamos. São constitutivas dessa trama as tensões que sintetizamos a seguir.

A primeira, conforme recortamos para o desenvolvimento deste trabalho é a prioridade pela oferta privada de educação profissional em detrimento da perspectiva de fortalecimento da educação profissional pública. E isso dá num momento em que a opção política pela criação de escolas ligadas diretamente aos patrões traz a esse processo a aparência de que a educação profissional é financiada pelos donos das empresas, sendo que essa efetividade funciona como justificativa para que o capitalista desenvolva com grande autonomia o projeto de educação que lhe convém. Escapa a essa dinâmica a radicalidade material de que, no limite, se o capitalista é quem financia as escolas privadas de educação profissional, tendo o Sistema “S” como maior representante dessa classe, os lucros que permitem ao mesmo capitalista “financiar as suas escolas com o seu dinheiro” lhe pertencem, mas não provêm dos céus, ou seja, alguém trabalha para que essa classe possa, inclusive, pegar parte do recurso que seria entregue ao Estado como imposto das suas empresas e repassar às escolas do Sistema “S”, para realizarem com “eficiência” a educação da qual necessitam para seus postos de trabalho.

Também analisamos que, nessa esteira de recuos dos direitos dos trabalhadores, a educação de jovens e adultos, antes nomeada somente como educação de adultos, foi limitada em seu propósito de avançar na garantia do acesso e permanência dos trabalhadores na escola. A dinâmica que envolveu o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que sinteticamente representou a interrupção das experiências constituídas pelo espectro da classe trabalhadora com Paulo Freire, foi uma resposta do governo ditatorial à educação de adultos, que já havia sido vivenciada por formas mais avançadas,

nos contornos possíveis de avanço da democracia e da perspectiva de transformação social. O legado do Estado militar para a sociedade brasileira ainda é uma questão que carece de melhor desenvolvimento, pois está clara a importância de se investigar como a esfera governamental desenvolve suas ações nos termos da fragmentação, das decisões arbitrárias, do arquétipo autoritário combinado aos interesses particulares em detrimento do que seja considerado coletivo.

O recuo das experiências consideradas avançadas para a educação da classe trabalhadora é potencial de análise, sobretudo quando analisamos as formas como essas experiências são obstacularizadas. Em nossa exposição, trouxemos o caso de Paschoal Lemme, e fizemos uma breve alusão ao trabalho de Paulo Freire, quando o MOBREAL entra em cena na história da educação brasileira, com o intento de sinalizar também o que acontece com os projetos de educação com um corte de classe demarcado politicamente, os quais “balançam” as bases do poder político. Observamos que houveram momentos em que iniciativas interessantes partiram de espaços vinculados diretamente à classe trabalhadora, como fora o caso da experiência de Paschoal e Paulo Freire. No entanto esse embate não se desenvolve mais com o mesmo desenho, e ao que nos parece, o processo de cooptação e apropriação dos movimentos que questionam radicalmente esta sociedade, é algo que deve ser investigado, sobretudo na busca por compreender como acontece o processo de institucionalização dos movimentos revolucionários.

Não acreditamos que o Proeja esteja nesta mesma esteira de intervenção política, ou que tenha a radicalidade de uma proposta que questione o Estado em seus fundamentos, mas sinalizamos para a reciprocidade entre o não funcionamento do Programa e a obstacularização das formas de avanço dos direitos sociais na contemporaneidade, bem como a sua possível cumplicidade com o recuo da luta política radicalmente combativa às formas regressivas e precarizantes postas pela sociabilidade do capital, sendo uma mediação que produz e reproduz o fôlego e os limites históricos desta ordem societal.

A perspectiva de avanço de direito que o Proeja propõe, a possibilidade de realização do currículo integrado, a formação continuada de professores e a constituição de rede de pesquisadores com financiamento do governo federal,

pela Capes, é um avanço considerável em termos do que se tem de programas e políticas educacionais para EJA e EP. Entretanto, dessas possibilidades, o que se tem em Goiás, efetivamente, é negativo ao conjunto de ações que matizam o Proeja. Fica uma interrogação candente de se compreender o que aconteceu com o programa que ele não se realizou neste estado.

A burocracia que ora é apresentada como justificativa principal para a não implementação das ações destinadas ao Proeja não pode ser considerada como elemento fundante da não realização do programa. A gestão também não deve ser tomada como resolução dessa não realização, que, em si, é mais complexa do que a própria gestão poderia resolver, ou seja, não adiantaria que as pessoas da gestão, que estão ocupando os cargos públicos, fossem mais competentes, pois a questão não é da ordem da eficiência.

A dificuldade de a SEDUC e a SECTEC organizarem o trabalho conjuntamente, bem como a quantidade de trabalho que é de responsabilidade dos técnicos e gestores dessas instâncias administrativas (SETEC/MEC, SECTEC/GO e SEDUC/GO) produzem uma realidade que efetivamente obstaculariza a realização do trabalho completo.

Tal interdição para a realização do programa é tecida no âmbito da universalidade e também, ao mesmo tempo, de uma particularidade do presente e do passado goiano – que no presente trabalho não podemos deslindar ainda. Mas podemos levantar enquanto uma possibilidade de investigação, que as determinações constitutivas da historicidade do estado de Goiás podem iluminar aspectos ainda não identificados para o desenvolvimento lógico e histórico de como o Proeja não se realiza em Goiás.

Essa realidade é negativa aos contornos avançados do Proeja, que acabam ficando como provocação, mais no âmbito da possibilidade restrita aos marcos legais, do que numa perspectiva realmente promissora. Perguntamos, insistindo na questão: como um programa pode ser implantado, ter suas prestações de contas realizadas sem pendência alguma no âmbito legal, e não ser realizado?

Ao mesmo tempo observamos uma avalanche de programas e ações políticas presentes que ficam sob a responsabilidade dessas mesmas pessoas que trabalham na SEDUC e SETEC/MEC, ou seja, o governo produz, ao mesmo tempo, tantas ações e propostas que pulverizam a possibilidade de um

trabalho com mais atenção e foco. Essa quantidade extrapola as possibilidades de um trabalho planejado e realizado com mais cuidado. Na entrevista 2, a técnica em assuntos educacionais da SEDUC ressaltou a realidade de que, em determinados momentos, às vezes está trabalhando com algum programa ou ação, sendo que, antes de finalizar, é remanejada para outra atividade, e sucessivamente isso ocorre com rotina em seu trabalho.

Esse aspecto é importante para análises futuras, principalmente sobre o seguinte tencionamento: se os programas têm-se caracterizado como a principal tônica da política educacional, uma das questões que emergem de nosso trabalho é se a política educacional vem sendo matizada fundamentalmente pelos programas. Essa é uma marca da EJA, que vem sendo, historicamente, desenhada por projetos e programas localizados no tempo e no espaço como ofertas temporárias, como campanhas nacionais, que mobilizam e fazem eloquentes os discursos, mas não são perenes. Dessa forma, o que tem permanecido são ações contingentes. A marca histórica de que a EJA seja uma oferta aligeirada e limitada à questão do analfabetismo escapa ao entendimento de que, sob o sistema do capital, a exclusão dos alunos da escola é uma determinação insolúvel, portanto jamais se fará equacionada neste sistema.

Outro aspecto importante para compreensão da não realização do Proeja em Goiás, está no âmbito da organização do trabalho pedagógico, dos arranjos que acontecem e constituíram o desenvolvimento do Proeja nas escolas, pois a relação entre gestores escolares, alunos, professores, proposta de curso Proeja e a forma como se dera a certificação dos alunos são aspectos imprescindíveis para a compreensão da totalidade das determinações que corroboraram a não realização do programa.

A disputa entre poder local e poder federal também representa um locus privilegiado de investigação ao passo que são forças políticas distintas em curso de um mesmo palco contingente; desta forma, caso um próximo estudo de presente, não poderá furtar-se – ao que nos parece – de analisar os projetos de educação dos partidos políticos e a configuração das tensões entre governo estadual e federal, para clarear um pouco melhor as tensões que matizam a efetiva garantia do direito à educação nos marcos do Estado capitalista.

Assim, o problema do acesso substantivo à escola no Brasil ganha uma dimensão universal, em que, levado ao limite, a exclusão da escola e do acesso aos bens sociais é uma mediação do processo de desenvolvimento do capital enquanto sistema universalmente dominante; e as formas de afirmação e negação dos sujeitos desenvolvem-se segundo a determinação fundamental de que não há como se estabelecer, no sociometabolismo do capital, soluções que não estejam demarcadas pelo contorno deste sistema. É interessante, portanto, partilhar a seguinte conclusão deste trabalho: a realidade não concluiu esses embates, mas sim desenvolve em sua materialidade as novas e velhas formas enigmáticas de manutenção e superação dessa particularidade histórica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho*: ensaio sobre a formação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2001.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Decreto n.º 2.208*, de 17 de abril de 1997. Diário do Congresso Nacional, Brasília, DF. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm Acessado dia 29 julho de 2008.

_____. _____. *Decreto n.º 5.154*, de 23 de julho de 2004. Diário do Congresso Nacional, Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?/d5114_04.htm Acessado dia 20 de julho de 2008.

_____. _____. *Decreto n.º 5.478*, de 24 de junho de 2005. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478htm Acessado dia 15 de nov. de 2007.

_____. _____. *Decreto n.º 5.840*, de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito nacional o Programa Nacional e Integração da Educação Profissional com Educação de Jovens e Adultos e dá outras providências. Distrito Federal, Brasília, 2006.

_____. _____. *Decreto 5.478*, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –PROEJA. Brasília, 2005.

_____. _____. *Decreto Lei n.º 4048*, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm> Acessado dia 18 de novembro de 2010.

_____. _____. *Decreto Lei n.º 9.40*, de 25 de junho de 1946. Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar e dirigir o Serviço Social da Indústria e dá outras providências. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126555/decreto-lei-9403-46> Acessado em 18 de novembro de 2010.

_____. _____. *Lei 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm Acessado dia 29 de julho de 2008.

_____. _____. *Lei n.º 7.044/82*, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2.º grau.

_____. _____. Projeto de Lei n.º 1.258-A, 1988. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário do Congresso Nacional*. Brasília, DF, p. 4268. [Em suplemento ao n.º 175, de 25/01/1991.]

_____. _____. *Parecer 853/1971 do CFE*: núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. Aprovado em 12 de novembro, Rio de Janeiro, 1971.

_____. _____. *Parecer 45/1972 do CFE*: a qualificação para o trabalho em ensino de 2.º grau, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Aprovado em 12 de Janeiro, Rio de Janeiro, 1972.

_____. MDA. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), 2010. Disponível em http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=49&Itemid=75 Acessado dia 17 de novembro de 2010.

_____. MEC. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, 1996.

_____. _____. SETEC. *Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF, 2006.

_____. _____. _____. *Ofício n.º 73*, de 18 de novembro de 2005. Referente à chamada nacional Proeja, Brasília, 2005.

_____. _____. _____. *Portaria n.º 2.080*, de 13 de junho de 2005. Disponível em www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf Acessado em 19 de julho de 2009.

_____. _____. SECAD. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Brasília, DF. Edição e impressão: FUNAPE/CEGRAF-UFG, Goiânia, 2009.

_____. _____. _____. *Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF, 2007.

_____. _____. CFE. *Parecer 2929/1975*. Aprovado em 5 de agosto de 1975. Relatora: Edília Correio Garcia. Consultas do Diretor do Ensino Supletivo do MEC. Câmara de Educação de 1.º e 2.º graus, Conselho Federal de Educação, 1975. Biblioteca Nacional do Conselho Nacional de Educação, 1975.

_____. CFE, *Parecer n.º 699/1972*. Aprovado em 6 de julho de 1972. Relator: Raimundo Valnir Cavalcante Chagas. Câmara de Educação, Ensino Supletivo de 1.º e 2.º graus. Biblioteca Nacional do Conselho Nacional de Educação, 1972.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer n.º 853/1971*, de 12 de novembro de 1971. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. Biblioteca Nacional do Conselho Nacional de Educação, 1971.

_____. _____. Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer n.º 11*, de 7 de junho de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. _____. *Parecer n.º 45/72*, de 12 de janeiro de 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

_____. _____. *Parecer n.º 2.929*, de 5 de agosto de 1975. Referente à Consulta Formulada pelo Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação. Câmara de 1.º e 2.º Graus, Conselho Federal de Educação.

BRECHT, Bertold. Poemas. In: GONÇALVES F. A. A. *Língua portuguesa e literatura brasileira*. São Paulo: Cortez, 1990, p.53-54.

CINTEFOR. O FAT e o sistema público de emprego: a visão dos trabalhadores. In: *Seminário Internacional: emprego e desenvolvimento tecnológico no Mercosul*. Centro Interamericano Para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, OIT, Florianópolis, 20 a 30 de setembro de 1998. Disponível em <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/worker/doc/otros/ii/ii/index.htm> Acessado em 19 de novembro de 2010.

CORRÊA, Arlindo Lopes. *Educação de massa e a ação comunitária*. Rio de Janeiro: Ed. MOBRAL - AGGS, 1979.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. N.º 14, maio-agosto, 2000. Disponível em www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_07_LUIZ_ANTONIO_CUNHA.pdf Acessado em 12 de agosto de 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação Profissional na América Latina: Argentina, Brasil e Chile. In.: FAUSTO, Ayrton; PRONKO, Marcela; YANNOULAS, Sílvia C.

(Orgs). *Políticas Públicas de Trabalho e Renda na América Latina e Caribe*. Tomo I e Tomo II. Brasília : FLACSO/Brasil; Editorial Abaré, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica e São Paulo, São Paulo, SP, 2000.

FÓRUM EJA BRASIL. *Portal nacional dos fóruns de EJA: histórico*. Disponível em www.forumeja.org.br/historico Acessado em 18 de novembro de 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS Marise. (Orgs.) *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso controvertido. *Educação e sociedade*, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial. Campinas, SP, 2005

GOIÁS, SEDUC. *Plano de Trabalho Implantação do Proeja*. Procedência: Secretaria de Estado da Educação. BRASIL, MEC, SETEC. Processo 23000.022072/2005-26. Abertura em 16 de dezembro, 2005.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Edição e Tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (Tradução de: *Quaderni del cárcere*. v. 1.: Introdução ao Estudo da Filosofia; A Filosofia de Benetto Croce). Bibliografia. ISBN 85-200-0511-X.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, vol. 3, Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, vol. 2, Os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo. Edição e Tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 2.ª ed., 5.º vol. Brasília: Inep, 2004.

MACHADO, Maria Margarida. *A VI Confinteia numa perspectiva de processo*. Comissão de Especialistas da Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia, y la Cultura (OEI), 2009. Disponível em [www.oei.es/alfabetizacion/MargaridaMachado_port .pdf](http://www.oei.es/alfabetizacion/MargaridaMachado_port.pdf) Acessado em 29 de março de 2010.

_____. *A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1930*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica e São Paulo, São Paulo, SP, 2001.

_____. A educação de jovens e adultos na Lei Complementar n.º 26 de Diretrizes e Bases do sistema educativo do Estado de Goiás. In.: FALEIRO, Marlene de O. L.; TOSCHI, Mirza Seabra. (Orgs.). *A LDB do Estado de Goiás: análises e perspectivas*. Ed. Alternativa, Goiânia, 2001.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). *A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em disputa*. São Paulo: Ed. Xamã, 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2002.

MARX, Karl. *Trabalho Assalariado e Capital*. Lisboa: Edições Avante!, 1985.

_____. *As lutas de Classes em França de 1848 a 1850*. Lisboa: Edições Avante!, 1997.

_____. O 18 Brumário de Louis Bonaparte. In. MARX, Karl. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelman*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978.

_____. *A Guerra Civil em França (1871)*. Lisboa: Edições Avante!, 1982.

_____. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. (Grundrisse) 1857 – 1858*. Volume 1. México: Ed. Siglo Veintiuno, 1986.

_____. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. (Grundrisse) 1857 – 1858*. Volume 2. México: Ed. Siglo Veintiuno, 1986a.

_____. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. (Grundrisse) 1857 – 1858*. Volume 3. México: Ed. Siglo Veintiuno, 1986b.

MÉSZÁROS, István. *Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Ed.: Boitempo, 2006.

_____. *Filosofia, Ideologia e Ciência Social*. São Paulo: Ed.: Boitempo, 2008.

NOSELLA, Paolo. *Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica*. Universidade de São Carlos, s/d.

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

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA Integrada à Educação Profissional. *Educação e Realidade*, v. 35, n.º 1, jan/abr, p. 65-85. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 5ª edição. Ed.: Autores Associados, Campinas, SP, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicia. *Trabalho, Educação e Saúde*, n.1, v.1, p.131-152. Rio de Janeiro: Ed. FIOCUZ, 2003.

_____. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2008.

VENTURA, Jaqueline Pereira. *O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, Niterói, 2001.