

## UMA DÉCADA DO PROEJA: SUA GÊNESE, BALANÇO E PERSPECTIVAS

E. C. OLIVEIRA\* e E. G. SCOPEL  
Universidade Federal do Espírito Santo  
oliveiraedna@yahoo.com.br\*

Artigo submetido em agosto/2016 e aceito em agosto/2016

DOI: 10.15628/holos.2016.4998

### RESUMO

O texto explora, a partir do contexto mais amplo das lutas sociais, o percurso do Proeja ao longo da última década, buscando explicitar seus imbricamentos com o Decreto nº 5.154 de 2004, no processo de redemocratização do país. Para tal, analisa sua vinculação à reforma de Estado da década de 1990, aos compromissos assumidos pelo Brasil juntos aos organismos internacionais, desde a Conferência de Jomtien, sob os marcos da universalização da educação básica, o que tem orientado a ênfase nas políticas focais e compensatórias voltadas para públicos considerados vulneráveis, o que produz e

sustenta a manutenção da desigualdade educacional. Coloca em análise a construção do Proeja como política pública perene, marcada por embates e contradições, bem como por alguns avanços pela mediação das pesquisas. Como resultados aponta para os desafios que sua oferta continua representando para a gestão dos Institutos Federais (IFs) e as perspectivas que se vislumbram a partir de experiências na sua continuidade, o que retoma a reflexão sobre o significado da inserção da modalidade EJA nos IFs conforme legislação vigente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Proeja, Política pública, Educação de jovens e adultos, Institutos Federais, Formação dos trabalhadores.

## A DECADE OF PROEJA: ITS GENESIS, STOCKTAKING AND PERSPECTIVES

### ABSTRACT

This study explores, from the broader context of social fights, the Proeja's path during the last decade, searching for the connections to the Decree n. 5.154 of 2004, in the process of the redemocratization of the country. Thus, it analyses the program's relation to the State reform in the 90's, to the Brazil's commitment to the international organizations, since Jomtien Conference, towards the world declaration on education for all, that has been guiding the investment on focus and compensatory policies for the public considered vulnerable, which produces and supports the maintenance of educational

inequality. Moreover, this study questions Proeja as a lasting public policy, marked by struggles and contradictions, as well as by some advances through the searches developed meanwhile. The results show the challenges that Instituto Federal (IFs) administration still faces to maintain the ongoing offering of Proeja and the perspectives that open from the experiences coming from its continuity, which brings back the flection of the meaning of Youth and Adult Education insertion at IFs according to the current legislation.

**KEYWORDS:** Proeja, Public Policy, Federal Institutions, Youth and Adult Education, Workers professional development.

## 1 INTRODUÇÃO

O debate que o tema proposto suscita não nos isenta da reflexão sobre o momento que atravessamos na conjuntura política do país. Mais uma vez, inspiradas na matriz freireana, somos desafiadas pela dramaticidade da hora atual ao nos propormos a nós mesmos como problema. O problema que vem se configurando, como diria Freire (2005, p.31), na desumanização como “distorção possível na história”. Assim, ao problematizar-nos na conjuntura difusa da sociedade brasileira, “retomamos velhas questões que se atualizam” (FREIRE, 2005, p.31), ganham novas proporções, complexificam-se. Entendemos que é esse um dos movimentos de reflexão que temos a fazer no atual contexto em que atravessamos de acordo com Mészáros (2011, p. 632) uma crise estrutural do capital e que se expressa no neoliberalismo compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório, com reflexos perversos sobre a sociedade brasileira, “afetando pela primeira vez na história, toda a humanidade”.

Ainda segundo o mesmo autor, o processo de globalização em curso, que tenta resolver a crise estrutural do sistema, “dado o caráter insuperavelmente antagônico do capital [...] deve impor-se de forma extremamente discriminatória a favor dos mais poderosos e, assim, não só preserva como agrava as desigualdades opressoras do passado” (MÉSZÁROS, 2014, p.35). Contra as tendências de desenvolvimento contraditório do capital, segundo ele, há que se exigir mudanças nos termos de uma alternativa socialista global, tal como concebida por Marx. Para tal, é preciso “remediar radicalmente as graves desigualdades estruturais por meio das quais os poderosos países imperialistas continuam a dominar e oprimir a imensa maioria das nações do mundo, tornando impossível um verdadeiro desenvolvimento global sustentável” (MÉSZÁROS, 2014, p.35).

No esforço de busca de alternativas à

conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno, [há que se problematizar o que o pensamento científico moderno produziu como expressão de concepções neoliberais, hegemônicas, o que tem sido] literalmente descrito como a naturalização das relações sociais, [segundo a qual] as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade (LANDER, 2000, p.7).

Há que se ressaltar, nessa naturalização, o padrão de desenvolvimento ocidental como norma e, como pressuposto, o caráter universal da experiência europeia. A partir dessa referência, é que vamos ter, no período pós 2ª Guerra Mundial, o que Lander (2000) denomina de “invenção do desenvolvimento”, fenômeno que produziu “substanciais mudanças na forma como se concebem as relações entre países ricos e pobres. [...] A estratégia de desenvolvimento transformou-se em poderoso instrumento para a normalização do mundo” (LANDER, 2000, p. 16-17). Entendemos que essa tentativa de normalização acaba por produzir uma dualidade estrutural, com a qual a nossa sociedade e educação convivem e buscam superar. Essa dualidade se caracteriza por considerar que:

certas formas de conhecimentos são apropriados para os planos de desenvolvimento - em que o conhecimento de especialistas treinados na tradição ocidental - [se sobrepõem sobre] o conhecimento dos 'outros'. O conhecimento 'tradicional' dos pobres, dos camponeses, não apenas era considerado não pertinente, mas também [ainda hoje] um dos obstáculos à tarefa transformadora do desenvolvimento (LANDER, 2000, p.17).

É nesse mesmo contexto, segundo o autor, que se dá também a descoberta da pobreza massiva existente na Ásia, África e América Latina, o que leva o Banco Mundial, em 1948, a transformar por critérios quantitativos, "dois terços da humanidade em pobres, seres carentes que precisavam de intervenção" (LANDER, 2000, p. 17). Mais uma vez, colocava-se o desenvolvimento econômico como solução imposta. Esse então "entra em cena criando anormalidades – os analfabetos, os pobres, os desnutridos, as mulheres grávidas, os sem terra – anomalias que se tratava de reformar" (LANDER, 2000, p.17). Para tal, a estratégia do desenvolvimento engendra novas formas de poder e de controle. "Os pobres transformaram-se em alvo de práticas mais sofisticadas, de uma variedade de programas que pareciam inescapáveis [sob a premissa do] papel da modernização como a única força capaz de destruir as superstições e relações arcaicas, a qualquer custo social, cultural ou político" (LANDER, 2000, p.17). Nesse propósito, Mészáros (2011, p. 49) chama nossa atenção para o fato sombrio de que na crise estrutural do sistema "as três grandes formas de desenvolvimento do século XX descumpriram totalmente suas promessas"<sup>1</sup>. No caso do Terceiro Mundo, a proposta de sua modernização "em cinquenta anos deixou a região numa condição pior do que nunca" (MÉSZÁROS, 2011, p. 49). Nesse sentido, as ideias de desenvolvimento e modernização que nos foram impostas carregam marcas da "herança colonial [que] não apenas nos vincula à organização colonial do mundo, mas ao mesmo tempo à constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário" (LANDER, 2000, p. 16).

É a partir da reflexão crítica sobre a nossa herança colonial que situamos a partir de Pinto (1960), o contexto em que, no Brasil, se inicia um processo de desalienação das consciências, de descolonização, em que a sociedade brasileira começa a se dar conta de que pode se assumir sujeito de sua história. Ganha corpo a busca por um projeto de nação movido pela ideologia do nacional desenvolvimentismo. A construção de um projeto de desenvolvimento para o país tinha como uma das suas mediações a educação, a partir de suas condições histórica e social. Para o autor, educar para o desenvolvimento é:

despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; é fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade (PINTO, 1960, p. 121)

O grande desafio da educação era a democratização da cultura envolvendo a participação das massas. Não obstante as marcas de nossa inexperiência democrática (FREIRE, 2001), buscava-

<sup>1</sup> Segundo o autor as promessas não cumpridas referem-se à: "acumulação e expansão monopolista do capital privado, à 'modernização do Terceiro Mundo' e à economia planejada do tipo soviético" (MÉSZÁROS, 2011, p.49).

se a construção de um projeto de desenvolvimento capaz de assegurar a autonomia política e a soberania nacional.

É então com o olhar atento a essas questões que nos interpelam, que abordamos o tema. Com base numa análise bibliográfica e documental exploramos as implicações do Decreto nº 5.154/2004 na formulação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e as relações que ambos estabelecem com o contexto de sua promulgação, como integrantes das políticas da década de 1990, compreendidas em “sua complexidade e caracterizadas por elementos instáveis e contraditórios” (REZENDE; BAPTISTA, 2011, p. 174), bem como por suas ambiguidades e a aposta na proposição da integração da formação geral e técnica.

Buscando conexões com o cenário mais amplo, retomamos alguns marcos que do ponto de vista global delineiam ações, acordos e compromissos definidos por instituições universais, como o Banco Mundial, pactuados por países pobres e emergentes, entre os quais o Brasil se insere, no âmbito das políticas educacionais. Referimo-nos às conferências internacionais, a começar pela Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), de Jomtien (UNESCO, 1990) e seus desdobramentos, nos marcos de Dakar (UNESCO, 2000), bem como da Conferência de Educação para Todos, realizada em 2015, na Coreia do Sul, para a qual os compromissos assumidos pelo Brasil, mais diretamente relacionados com os objetivos da Educação para Todos se evidenciam nos programas, levados a efeito, a saber: “Pronatec, Proeja, Projovem, Pronacampo, Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, Prolind, Brasil Alfabetizado, Mulher em Ciência, Mulheres Mil” (BRASIL, 2014b, p.95), apenas como exemplos, dentre outros.

No segundo momento, dedicamo-nos a analisar criticamente a aposta do Proeja, como uma proposta de política pública para os trabalhadores brasileiros, tomando como referência o percurso das pesquisas desenvolvidas no acompanhamento do programa pela rede de pesquisa do Proeja/Capes/Setec Edital nº 3/2006 e, atualmente, pela rede de pesquisa integrada pelo Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade de Brasília (UnB) financiada pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc/Capes), Edital nº 049/2012. Tomamos também a abordagem analítica do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992) com vistas à análise crítica da trajetória do Proeja como indução de política educacional “desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). Analisamos sua vinculação ao contexto da reforma de Estado da década de 1990, “entendida como parte da materialidade da redefinição do papel de Estado [...] e inserida no contexto maior da crise do capitalismo” (PERONI, 2003, p. 21-22). Acresce-se às análises, os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil com a pactuação de metas específicas que expressam a dependência do estado brasileiro aos organismos internacionais e sua deliberação pelas políticas focais e compensatórias, voltadas para públicos considerados vulneráveis. Na sequência, dedicamo-nos à análise do movimento produzido a partir do Decreto nº 5.478/05 que institui o Proeja e sua substituição pelo Decreto nº 5.840/06 e as diferentes dimensões de sua atuação nas quais as políticas se movem com seus consensos e conflitos.

A partir da análise dos embates e contradições, apreendemos da aposta do Proeja alguns avanços pela mediação das pesquisas que evidenciam: movimentos que a proposta de formação humana mobilizou e continua mobilizando, no âmbito da formação acadêmica, na formação de

quadros e na aproximação dos campos Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional; os desafios que sua oferta continua representando para a gestão dos Institutos Federais bem como as perspectivas que vislumbramos a partir de experiências na continuidade de sua oferta. O que significa refletir sobre a inserção da modalidade EJA nessas instituições, conforme determina o art. 7<sup>º</sup> da Lei nº 11.982/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e que diante do atual quadro da real oferta do Proeja, nos leva a perguntar: seriam os Institutos o lugar da Educação de Jovens e Adultos?

## 2 IMPLICAÇÕES DO DECRETO Nº 5.154/2004 NA FORMULAÇÃO DO PROEJA

Ao abordar as implicações do Decreto nº 5.154/2004, e seus desencadeamentos, importa destacar que uma das marcas das políticas educacionais no governo de Luís Inácio Lula da Silva, seria a ênfase “na ampliação das oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional, dos mais pobres, ignorados e postergados pelas políticas de privilégio e exclusão” (GENTILLI; OLIVEIRA, 2013, p. 253), construídas pelas elites. O que na sua intencionalidade pressupunha o acirramento das disputas no campo político, teórico e ideológico, se considerarmos que o Programa “Uma escola do tamanho do Brasil” constituiu a proposta de governo no âmbito da educação, que levou Lula da Silva a se eleger para o primeiro mandato. Esse programa demandava

instituir no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade. O que envolveu mudanças originadas em processos ambivalentes e contraditórios, marcados por importantes iniciativas para assegurar o direito à educação, com ênfase na universalização da educação básica (GENTILLI; OLIVEIRA, 2013, p. 254)

É num contexto dessa natureza que a formulação do Decreto nº 5154/2004 ocorre. Como já bastante explorado na literatura, esse Decreto tem suas origens nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país, tendo como um dos seus marcos a organização da sociedade civil, em 1988, movimento em que atua de forma decisiva o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) pela educação dos trabalhadores no processo da Constituinte e da tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Base (LDB).

Um momento importante dessa conjuntura, como sabemos, foi a apresentação do primeiro projeto de LDB à Câmara, pelo deputado federal Otávio Elísio, que destaca no seu artigo 38, o objetivo da educação escolar de 2<sup>º</sup> grau: “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (ELÍSIO, 1988, p. 3).

Nesse movimento, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública visava:

conquistar uma Lei que [desse] um sentido progressista à ação pedagógica e [viabilizasse] a escola pública, gratuita, universal e de qualidade, garantindo: 1. escola pública como instância privilegiada na formação comprometida com uma transformação social; 2. gestão democrática na escola e no sistema; 3. escola unitária, como organização didático-pedagógica tendo o trabalho como princípio educativo; 4. investimento dos recursos públicos na educação pública; 5. padrão

universal de qualidade da escola pública; 6. valorização dos profissionais da educação: excelência na formação dos educadores e piso salarial nacionalmente unificado (FNDEP, 1990).

Esse projeto de LDB, em acordo com o Substitutivo Cid Sabóia buscava assegurar, “claramente, o direito à gratuidade e a responsabilidade do Estado na educação de jovens e adultos trabalhadores” (PLC 101/93). Essa ênfase imprimia, politicamente, ao nosso ver, uma inversão na despolitização que tomou conta da EJA, na década de 1990, explicitando o reconhecimento das exigências da formação demandadas pelas mudanças no mundo do trabalho, e da necessária busca de sua oferta envolvendo as ações de formação pelo trabalho, desde a alfabetização ao então ensino de 2º grau. Também, como já exaustivamente evidenciado, sabemos que a proposta da sociedade civil resultou derrotada e então a LDB nº 9.394/1996 é aprovada, com suas características “minimalistas” abrindo assim para as devidas regulamentações, como se seguiram com o Decreto nº 2.208/1997 (regulamentando o art. 38) e a Portaria nº 646/1997. Nesse contexto, acirrou-se o debate da dualidade formação geral e formação técnica, conformando uma luta teórica em que vários intelectuais progressistas, em movimento, se colocaram em xeque, também, sobre o lugar a ocupar naquele momento (PORTO-GONÇALVES, 2000), assumindo a opção política de atuarem de dentro das contradições do governo.

Assim, como sabemos, os embates na formulação do Decreto nº 5.154/2004, e seus desencadeamentos para o Proeja, passam a envolver o movimento mais amplo das lutas em prol da educação no país, em que a pauta política da educação de jovens e adultos, como modalidade integrante da educação básica, vai ganhando corpo. A correlação de forças no processo envolveu controversas discussões e disputas acerca do Decreto nº 2.208/1997, entre de um lado “a defesa da formação profissional *lato sensu* integrada ao 2º grau, nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos” (PACHECO, 2012, p.18), as críticas e resistências dos movimentos sociais à separação que instituiu entre educação básica e profissional, reafirmando a dualidade formação geral e formação técnica e, de outro, a defesa dos partidários de uma educação subordinada ao capital. O que culminou com a sua revogação.

Recorrendo à produção bibliográfica dedicada ao debate, análise e tensionamentos na formulação das políticas de ensino médio e educação profissional, a partir da reforma de Estado dos anos 1990, nos deparamos com os escritos de autores e autoras que historicamente têm se dedicado ao campo da pesquisa trabalho e educação. Referimo-nos a uma das produções coletivas de Frigotto, Ciavatta e Ramos intitulada “A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita” (2005, p. 21), dentre outros escritos de vários estudiosos da área, em coletânea organizada por Moll e colaboradores, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo”, publicada no ano de 2010, dentre outras produções.

Importa ressaltar que o Decreto nº 5154/2004, como já afirmara Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 26 - 27), “é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas”. Assim, as origens do Decreto e suas perspectivas são resultado de “uma das cobranças imediatas da área da educação,

mediadas por suas organizações científicas, culturais e sindicais, presentes na proposta de governo [que buscava] a revogação do Decreto nº 2.208/97” (FRIGOTTO, 2010, p.34).

As reflexões trazidas, até aqui, nos remetem a outros fios de análises que explicitam a partir do campo discursivo, no que se refere ao direito à educação básica e à ideia de universalização, as razões pelas quais a efetivação das conquistas no campo dos direitos segue sendo postergada no Brasil, porque jamais priorizadas, ao passo em que se é “interrompido” o sonho de um projeto societário fundado na justiça social e na igualdade (FRIGOTTO, 2010). O que nos leva a considerar de acordo com Maceno (2005, p. 60) que a “universalização entendida como um processo de expansão e ampliação do acesso à educação formal é um processo real é inegável no sistema do capital”. No entanto, essa universalização apresenta seus limites uma vez que de forma contraditória o capital afirma e nega a identidade da universalização que defende, o que faz com que se inviabilize a “garantia do acesso igualitário de todos à educação” (MACENO, 2005, p. 113), reiterando assim a postergação de um projeto societário que afirme a igualdade substantiva e a justiça social.

Nesse sentido, ao focalizar a década de 1990, período em que o Decreto nº 5154/2004 é gestado, não podemos nos esquecer que esse é a período em que o Brasil assumiu a perspectiva neoliberal, como modelo de desenvolvimento para o país, o que pressupunha avançar no processo de modernização imposta pelo sistema capital, desde o pós-guerra, e acentuar a submissão do país à lógica perversa do mercado.

Retomamos a esse ponto, com base nas reflexões feitas, o diálogo com as análises de estudiosos latinoamericanos (ESCOBAR, 1995; LANDER, 2000) uma vez que nos permite apreender algumas inferências da conformação que o legado da nossa herança colonial produziu no Terceiro Mundo, a partir da naturalização das relações sociais. Essa naturalização, como expressão da força do pensamento científico moderno, é uma

construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. [...] As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas [demandando como já vimos] ação civilizatória ou modernizadora por parte daqueles que são portadores de uma cultura superior para saírem de seu primitivismo ou atraso (LANDER, 2000, p. 13).

É com essas referências que o modelo de sociedade liberal se afirma, sob as pretensões de objetivação, neutralidade e universalidade como os principais instrumentos de legitimação da ordem social excludente e discriminatória, que o caracterizam.

Atentas ao trabalho de análise histórico documental requerido nesse estudo, os movimentos produzidos no percurso da formulação do Decreto nº 5.154/2004 nos possibilitam, em parte, lançar mão da abordagem metodológica do ciclo de políticas, conforme Ball e Bowe (1992), dada a constatação que evidencia da natureza complexa e controversa da política educacional, uma vez, que envolve um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: de influência, de produção de texto e o da prática. Cada um desses contextos envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006).

Importa destacar que esses contextos não podem ser tomados analiticamente como estanques, uma vez que se imbricam. No caso do decreto em foco e suas implicações para o Proeja, há que se observar a década de 1990, marcada no âmbito das políticas sociais e educacionais pela égide do neoliberalismo. O que nos remete ao contexto de influência do ciclo de políticas, uma vez que se observam as disputas e embates já mencionados, as influências globais e internacionais envolvidas tanto “pelo fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais [como pela] circulação internacional de ideias [e] pela imposição de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais [Banco Mundial, UNESCO, Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros]” (MAINARDES, 2006, p. 51). Como pudemos observar os diferentes grupos de interesses se expressam, polarizados entre as forças progressistas que combatendo o neoliberalismo, de dentro da composição do novo governo, buscavam imprimir um outro rumo para as políticas educacionais, levadas a efeito pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), e as forças conservadoras que disputavam a manutenção dos valores e da lógica neoliberal para o país, com sua submissão aos ditames do mercado.

Estava colocado o impasse para o primeiro mandato do presidente Lula. E é sob a pressão dos diferentes grupos que o Decreto nº 5.154/2004 é criado. Como interpretações, dentre várias, temos a que lhe atribui o mérito de revogar o Decreto nº 2.208/1997, possibilitando o retorno da integração do ensino médio à educação profissional, e outra que considera sua ambiguidade, ao manter as ofertas de cursos técnicos concomitantes e subsequentes constantes da proposta que revogava. Não se pode ignorar, no entanto, que a partir da formulação das premissas e princípios desse decreto,

diversos esforços em termos de reformulação e elaboração de políticas públicas no âmbito do trabalho (qualificação profissional, aprendizagem, certificação profissional, formação para a economia solidária) da juventude (construção da política nacional da juventude com ações que envolvem trabalho e educação) e educação do campo se desenvolveram, realizando uma inflexão das propostas dos governos anteriores, assentadas na formação para o mercado de trabalho (PACHECO, 2012, p. 28)

Entretanto, como já nos alertara Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 24), a revogação do Decreto 2.208/1997, não seria suficiente “para garantir a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica”. A continuidade dos tensionamentos e a correlação de forças entre concepções opostas vão exigir do governo Lula as condições de indução de uma política de educação profissional e tecnológica, baseada numa lógica que priorizasse a formação integral, “na perspectiva de construção de outro projeto de sociedade. Esta indução ganha materialidade através do Decreto nº 5.478/2005, que institui o Proeja, reafirmado e ampliado pelo Decreto nº 5.840/2006” (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 127).

Nesse movimento de transição, podemos evidenciar um outro momento do ciclo de políticas, caracterizado como o contexto de produção do texto, em que pela mediação de um grupo de trabalho passa-se à formulação de documentos evidenciando princípios e fundamentos da proposta, da política como texto, expressas no Documento Base do Proeja médio e no Documento Base do Proeja formação inicial e continuada (FIC). De forma semelhante às origens da formulação do Decreto nº 5.154/2004, esses documentos carregam as aspirações e tensões dos formuladores,



bem como expressam as ambiguidades do contexto e os desafios que se colocavam para o governo quanto ao rumo das políticas sociais e às expectativas da inversão da lógica da formação para o mercado, pela ênfase da formação humana integral, como base, para acesso dos jovens e adultos trabalhadores aos fundamentos históricos científico-tecnológicos. Conforme Documento Base do Proeja médio:

A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica (BRASIL, 2007b, p.14).

Não sem razão, a busca de um projeto nacional de desenvolvimento prevalece como horizonte para os que sonham com uma outra opção de sociedade para o Brasil, “onde os seres humanos possam produzir dignamente sua existência” (FRIGOTTO, 2010, p.27). No entanto, a estratégia de desenvolvimento tomada desde o pós-guerra para os países do Terceiro Mundo segue sendo no caso brasileiro a opção por um “projeto de sociedade que aprofunda sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial” (p.27). No caso específico das políticas educacionais, da década de 1990, essa dependência prevalece pautada pelos compromissos que o Brasil tem assumido nos acordos internacionais e nas ações que durante a última década desencadeou.

Como exemplo, temos a proposição de política de governo evidenciada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, e que tem como referência ao final de sua ementa a “mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007a). A confrontação que fazemos entre o texto da Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990) e as ações do PDE, tão detalhadamente analisadas por Saviani (2007), nos levam a confirmar a hipótese da subserviência do Brasil aos compromissos internacionais assumidos, nessa Conferência, uma vez que o texto da Declaração é explícito ao reafirmar o compromisso com a promoção da educação para todos: “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para isto, é necessário universalizá-la e melhorar a qualidade bem como tomar medidas imediatas para efetuar e reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, p. 4). Em suas justificativas, a Declaração reconhece “que a educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e ensino, a formação científica e tecnológica, para alcançar um desenvolvimento autônomo” (UNESCO, 1990, p. 3)

Nesse sentido, fica claro que as 29 metas propostas pelo PDE delineiam ações que observam os compromissos literalmente afirmados pelos países signatários da Declaração EPT e que seguem indicando, ainda hoje os caminhos da educação brasileira, numa posição de subserviência ao capital internacional. A promoção da educação básica para todos, sua universalização e reconhecimento de seu caráter fundante, para a formação científica e tecnológica, constituem referências básicas.

Nesse prisma, podemos dizer que a referência da universalização da educação básica, sob a lógica do capital (universalização formal), constitui premissa que acaba por afirmar *ad infinitum* a busca da emancipação política de todos os homens no sentido de torná-los membros da sociedade política. Essa emancipação, no entanto, não garante a igualdade substancial – uma vez que o “grau

de emancipação política presente em cada indivíduo singular é correspondente à posição exercida na reprodução social” (MACENO, 2005, p. 94) – o que faz com que os homens se constituam como membros desiguais na sociedade. Nesse sentido, a emancipação política não necessariamente significaria a emancipação humana, nos termos de Marx, nem mesmo a universalização autêntica (MACENO, 2005).

### 3 A APOSTA DO PROEJA COMO UMA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES (AS) NO BRASIL

Sem nos determos na caracterização da ação do Estado em relação às políticas mais recentes de educação de jovens e adultos no Brasil, não podemos ignorar que nesse percurso o governo federal tem assumido a concepção, financiamento e coordenação de campanhas e programas no âmbito da alfabetização e da EJA, contando para tal com a participação da sociedade civil (UNESCO, 2008, p. 38). Sabemos, no entanto, que os sistemas de ensino municipais e estaduais são os que assumem a manutenção das redes escolares e acolhem os jovens e adultos oriundos dessas iniciativas. Por essa razão, podemos dizer que o campo da EJA é também marcado por uma orientação pendular nas políticas, “em direção a uma maior centralização no âmbito federal, ou a tendência à descentralização em direção aos governos estaduais e municipais” (UNESCO, 2008, p. 38). Essa tendência de centralização sofre redefinição em meados da década 1980, pelo recuo da ação do governo federal na provisão direta das políticas, principalmente da alfabetização, sendo que o contexto da municipalização passa “a conferir aos municípios um papel importante na responsabilização crescente da oferta de escolarização para jovens e adultos” (UNESCO, 2008, p. 38), conforme podemos observar na tabela.

**Tabela 1 – Brasil: evolução da matrícula inicial em cursos presenciais de ensino fundamental de jovens e adultos por dependência administrativa – 2001/2006**

Ano	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
2001	3.818.925	5.490	0	2.034.515	53	1.427.628	37	351.292	9
2002	2.905.592	2.779	0	1.124.711	39	1.674.998	57	103.104	3
2003	3.315.887	909	0	1.387.505	42	1.846.964	56	80.509	2
2004	3.419.675	381	0	1.354.808	39	1.987.723	58	76.736	2
2005	3.395.550	446	0	1.300.171	38	2.027.136	60	67.797	2
2006	3.516.225	389	0	1.380.949	39	2.080.798	59	54.089	1

Fonte: Censo Escolar. Ministério da Educação (MEC)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apud UNESCO (2008, p.43)

Na medida que a municipalização vai ficando nítida, o governo federal assume um outro papel de influência na configuração das políticas, por sua capacidade de indução “no exercício das funções supletiva e redistributiva através da transferência de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), aos estados e municípios” (UNESCO, 2008, p. 40-41). É também nos meados de 1990 que a União passa a influenciar políticas e práticas de EJA.

Apesar das muitas contradições, alguns avanços podemos elencar nos rumos da política no primeiro mandato do presidente Lula, quando da extinção da Secretaria Extraordinária de Alfabetização e criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), sob a pressão dos Fóruns de EJA do Brasil, a partir de 2004, ao aglutinar “a gestão dos programas de apoio à Alfabetização e ensino fundamental [...], ação que não foi suficiente para superar as dificuldades de coordenação interministerial dos programas de EJA, dispersos em distintos órgãos do governo federal” (p.41). Dentre as muitas ações dispersas, envolvendo a ação dos diferentes segmentos dos Fóruns de EJA que buscavam uma nova configuração para a política do MEC, o Projea é proposto sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec).

Instituído pelo Decreto nº 5.478/05 e reformulado pelo Decreto nº 5.840/06, após movimentos desencadeados pelas críticas em torno da proposta original, temos como consequência a incorporação das sugestões oriundas das consultas de diversos segmentos, o que resultou na ampliação da abrangência de sua atuação: “do ensino médio para a educação básica (níveis fundamental e médio), da rede federal para os sistemas públicos de ensino, e para o sistema S, [mudança da carga horária de 2400 como mínima], além de admitir a oferta na forma concomitante” (MOLL, 2010, p. 133).

A análise do diagnóstico da EJA, à época da formulação da proposta do Documento Base, evidenciava a grave situação educacional trazendo a reflexão de que se precisava avançar nas proposições das políticas públicas de jovens e adultos trabalhadores, ainda focadas na alfabetização, “sem articulação com a educação básica [...], nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais (campo – cidade), geracionais etc” (BRASIL, 2007b, p. 18).

Atualizando a análise da situação das demandas de escolarização básica da população jovem e adulta no Brasil, a partir dos dados de pesquisa da rede Observatório da Educação/Capes, constata-se a invisibilidade (ALVES et al, 2014b) que persiste quanto à não cobertura da educação básica, principalmente no que tange à efetivação do direito à educação da população, a partir de 15 anos ou mais, e a preocupação em responder a esse desafio.

**Tabela 2 – Brasil (2010): situação da população a partir de 15 anos em relação à educação básica, por faixa etária**

Faixa etária	População total	Não concluiu a Educação Básica (%) <sup>1</sup>	Frequenta a Educação Básica (%)	Não concluiu e não frequenta a Educação Básica (%) <sup>2</sup>
15-17	10.353.865		82,1	9,3
18-24	23.873.786	51,5	16,7	34,8
25-29	17.102.917	46,7	6,0	40,7
30-35	18.730.863	53,7	5,0	48,8
36-49	35.745.087	63,0	4,0	59,0
50-65	26.061.418	72,7	3,1	69,6
> 65 anos	12.946.226	86,1	2,3	83,8
<b>Total</b>	<b>144.814.164</b>	<b>68,8</b>	<b>11,7</b>	<b>52,1</b>

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo 2010 fornecidos pelo IBGE (ALVES et al, 2014b)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Notas - (1) Considera a população a partir de 18 anos, uma vez que, no Brasil, pela idade de entrada e o número de séries do sistema educacional, até 17 anos o aluno deveria cursar a Educação Básica. Percentual total das faixas considera

Os dados mostram a produção das desigualdades educacionais, que desvela uma realidade contundente, quando temos 68,8% dos brasileiros, com 18 anos e mais (cerca de 92,6 milhões), que não concluíram a educação básica. Considerando o percentual da população, em cada faixa etária que não concluiu a educação básica e não está frequentando a escola, chega-se a um percentual de 52% da população de 15 anos e mais, o que resulta em, aproximadamente, 75,4 milhões de potenciais ingressantes (ALVES *et al*, 2014b). Justifica-se, a partir dessa realidade, a afirmação da importância de uma política integrada, como o Proeja, para responder ao tamanho do desafio que os números evidenciam.

No entanto, dados de pesquisa da Rede Proeja/Capes/Setec observam, também que, não podemos deixar de pontuar o caráter ambíguo do Programa. “O Proeja tem sido considerado [...] expressão da caracterização da formação do trabalhador como apêndice das políticas econômicas, competitivas e desiguais, ao mesmo tempo que constitui efetiva oportunidade de ampliação da escolarização da população jovem e adulta, historicamente excluída” (LIMA FILHO; CÊA; DEITOS, 2011, p. 29).

O Programa tem se caracterizado como parte integrante da indução de políticas focais, adotadas pelo Brasil, em cumprimento aos compromissos assumidos com os organismos multilaterais, que seguem priorizando a formação para o mercado. A ênfase nas políticas focais nos levam a situar os segmentos sociais para quem os programas se voltam. Ou, melhor dizendo, a nos perguntar para quem esses programas se voltam. Quem são os seus beneficiários, sujeitos de direitos? O que os caracteriza a partir de sua condição de classe social, como jovens, adultos e idosos é que, na sua grande maioria, são trabalhadores pobres que, no atual contexto socioeconômico brasileiro, enfrentam o maior percentual de informalidade no trabalho, precarização, no caso das mulheres, trabalhando muitas vezes no âmbito do seu próprio lar, apresentando, de certa forma, uma baixa escolarização (OLIVEIRA; CEZARINO, 2015).

Importa destacar que os esforços na construção do Proeja, como indução de política pública, buscaram se organizar a partir do princípio da universalização da educação básica integrada à educação profissional para jovens e adultos no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, o Proeja se constitui como marco “para a construção de uma política pública integrada de escolarização, profissionalização e ampliação do acesso e permanência de jovens e adultos na educação básica” (MOLL, 2010, p. 132). Para os que militam na educação de jovens e adultos, e como fruto das lutas, pela primeira vez, na história, temos a possibilidade de oferta nacional da modalidade no ensino médio de forma integrada à educação profissional, o que contribuiu para ampliar o conceito da EJA, buscando avançar na ênfase até então ainda muito restrita à alfabetização e à sua oferta no ensino fundamental.

Essa possibilidade abriu caminhos de interlocução que demandaram a “aproximação de campos concebidos e desenvolvidos, historicamente, por itinerários acadêmicos e políticos próprios: a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação básica” (MOLL, 2010, p.134), que pouco diálogo mantiveram entre si. Essa aproximação desencadeou novas

---

a população acima de 18 anos estimada em 134,5 milhões.

(2) Considera somente a população de 15 a 17 anos que não está frequentando e não concluiu a Educação Básica. Exclui os que concluíram a Educação Básica e/ou estão cursando a Educação Superior.

interlocuções com as redes públicas, entre as Universidades e os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), entre os pesquisadores das Universidades que experimentaram a prática da pesquisa de forma coletiva e interinstitucional, dentre outros movimentos de intercâmbio entre os grupos de pesquisa, seminários internos, ações de formação continuada junto aos professores e encontros dos alunos do Proeja em alguns Institutos.

### 3.1 Balanço do Proeja: princípios, aberturas e obstáculos

Prosseguindo nas análises, nesse item nos debruçamos sobre outros resultados de pesquisa que se imbricam com os já apresentados, e que são oriundos dos estudos desenvolvidos pela indução das redes de pesquisa, e da proposição do Proeja que toma como eixo estruturante das ações a serem desenvolvidas, a ampliação da oferta com elevação de escolaridade, formação de professores e a instituição da pesquisa.

Ressalta-se o papel importante da indução da pesquisa que, pela primeira vez, possibilitou o financiamento nos Programas de Pós-Graduação para pesquisas e estudos que articulassem a EJA e a educação profissional através do Edital nº 03/2006, que instituiu o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Proeja-Capes/Setec. Esse programa acompanhou a implantação do Proeja na identificação dos “sentidos e dos desafios postos numa oferta de escolarização de trabalhadores que busca integrar conhecimentos gerais e formação profissional (MACHADO, 2011, p. 2). Mesmo dentro das limitações e contradições, o trabalho inicial dessa rede tem tido sua continuidade configurada atualmente na rede de pesquisa UFG, UFES e Unb<sup>3</sup> do Programa Observatório da Educação (Obeduc/Capes). Desta feita, a rede envolve também alunos de iniciação científica e professores da escola básica em atuação nas políticas e ações da EJA, nas diferentes configurações de sua oferta, assumida pelas redes públicas nos sistemas municipais, estadual, distrital e federal e suas relações com o mundo do trabalho (CAPES/SICAPES, 2012).

Considerando as imbricações do Proeja com o contínuo das políticas educacionais e das conquistas obtidas nesse campo no Brasil, observamos que o princípio da universalidade e a premissa da universalização da educação básica presentes no Documento Base (BRASIL, 2007b) remetem a princípios constitucionais, conforme art. 208, inciso II - que prevê “progressiva universalização do ensino médio e art. 214, inciso II que, atualizado, prevê “a universalização do atendimento escolar”. Quando nos voltamos para a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), como já indicado, vamos encontrar a ênfase da universalização da educação básica, como compromisso assumido pelo Brasil junto aos organismos internacionais. Esses compromissos atravessam a década e se atualizam na Conferência de Dakar, tendo em vista o não cumprimento das metas, o que problematiza a capacidade do Estado brasileiro de responder ao compromisso de universalizar a educação básica até 2015. Essa constatação explicita a contradição posta pela legislação brasileira. “Uma legislação constitucional universalizante e a adoção, pelos governos, de políticas sociais focalizadas, principalmente a partir da década de 1990, com princípios influenciados por órgãos externos como o FMI e Banco Mundial” (ALMEIDA, 2001, p.148). Sabemos que o Proeja, como política de inclusão, não escapa ao rótulo das políticas focais, tendo em vista a população que

<sup>3</sup> O Projeto de Pesquisa é nº 13769\_OBEDUC\_2012 – intitulado: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais.

busca alcançar. Considerando que o governo Lula não conseguiu mudar a direção das políticas de FHC, o grande dilema para o governo era encontrar a saída para conciliar as exigências da base. No entanto, o que houve foi “o aprofundamento da adoção de políticas compensatórias, como mecanismo de ajuste dos desequilíbrios causados pela radicalidade das práticas políticas de seu antecessor” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 91)

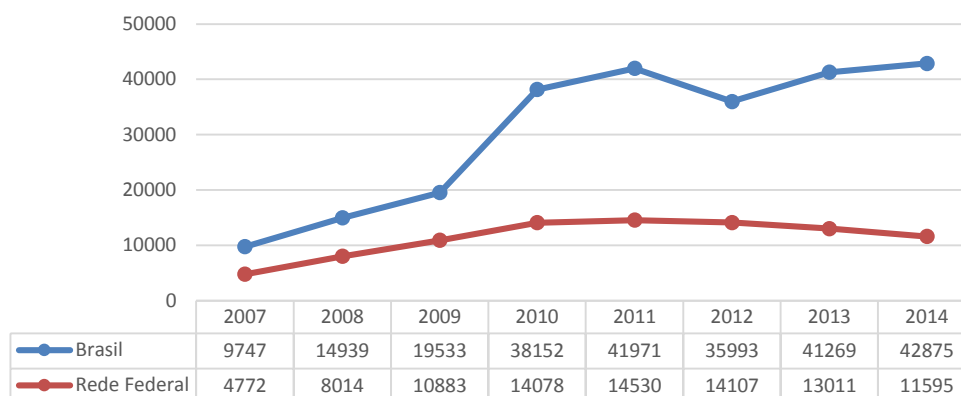
Assim como já vimos, o Proeja na sua ambiguidade, é idealizado para se tornar uma política pública perene para a formação dos trabalhadores, o que pressupõe “a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. A proposta assume, assim, a perspectiva da educação como direito – assegurada pela Constituição de 1988 – no nível de ensino fundamental como dever do Estado” (BRASIL, 2007b, p. 37), mais recentemente atualizada como vimos no art. 214.

Esse princípio da inserção orgânica tem representado um desafio político para os Institutos Federais tendo em vista a obrigatoriedade que se lhes impôs de atender essa população jovem e adulta reconhecidamente alijada do seu direito social, em instituições que se tornaram elitizadas no quadro geral precário da educação pública (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010). Não se pode negar a relevância desse Programa no contexto da política educacional brasileira por ter como *locus* “o lugar de excelência na formação profissional do país [que] agora teria o desafio de manter essa excelência com um público diferenciado do que vinha atendendo, pois o Proeja passou a ser a porta de entrada dos jovens e adultos trabalhadores nessas instituições” (MACHADO, 2011, p. 4).

No acompanhamento da implementação do Programa, em pesquisa de doutorado realizada em 5 Institutos Federais (Instituto Federal da Bahia; Ifes; IFG; IF-Farroupilha; Instituto Federal de Santa Catarina), Vitorette observa que, dada

a disputa de projetos societários, de concepções, de tensões entre correlação de forças assimétricas em uma sociedade capitalista num dado momento histórico [e dado os caminhos a serem percorridos por uma política pública]: formulação, implantação, implementação e materialização, [...] as reflexões decorrentes da pesquisa sobre o Proeja indicam que ele ainda não se materializou como política pública nos IFs, apesar de já existir nessa rede há oito anos (2006-2013) (2014, p.13).

O princípio da inserção orgânica da modalidade EJA nas redes públicas, principalmente nos Institutos Federais é colocada em xeque tendo em vista o descumprimento da obrigatoriedade da oferta, conforme prevista tanto no Decreto nº 5.840/06 (10% da oferta de matrícula do Instituto), quanto na Lei 11. 982/2008, que prevê a destinação de 50% das matrículas voltadas para o ensino médio integrado, e preferencialmente para a EJA. Conforme podemos observar nos dados gerais de matrículas, disponibilizados pelo Censo de 2014 (MEC/Inep), a oferta de EJA na rede federal evidencia um refluxo, que entendemos influenciado pela proposta de uma nova política que se tornou carro chefe do governo Dilma, quando o Proeja é acidentado pela implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).



**Gráfico 1 - Quantitativo de matrículas de EJA no ensino médio, integradas à educação profissional presencial e semipresencial (2007 – 2014)**

Fonte: MEC/Inep/Deed/Sinopse Estatística da Educação Básica (2015)

Considerando a meta 10 do PNE 2014 – 2024 que prevê a oferta, “no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”, em 2014 foram atendidos apenas 3,7% de matrículas de EJA no ensino fundamental e ensino médio, integrado à educação profissional. Quais seriam as razões para a não efetivação da política? Não estaria aqui mais uma vez colocada a questão da universalização (formal) da educação básica sob a perspectiva do capital?

Com relação à cobertura da oferta de EJA – integrada à educação profissional de nível médio, nos sistemas públicos e na rede privada – observa-se um maior empenho das redes estaduais em detrimento da rede federal, como demonstrado na tabela.

**Tabela 3 - Número de matrículas na EJA – integrada à educação profissional de nível médio por dependência administrativa (2014)**

	Total	Presencial e semipresencial			
		Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
<b>Brasil</b>	42.875	11.595	19.276	429	11.575

Fonte: MEC/Inep/Deed/Sinopse Estatística da Educação Básica (2015)

Nota: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Dentre os impactos que o Proeja produz dentro dos Institutos Federais com sua proposta de integração da EJA e educação profissional a ênfase do currículo integrado constituiu e constitui um dos grandes embates no campo político e epistemológico. Isso porque a proposta de ensino médio integrado ao técnico, baseada no eixo trabalho, ciência e cultura tem como perspectiva superar o histórico conflito entre o papel da escola de “formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo” (RAMOS, 2010, p. 52). Esse constitui um dilema para os responsáveis pela implantação da política no contexto da prática. Como tema exaustivamente abordado pelo grupo Trabalho e Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), não vamos aqui adentrar na discussão do currículo integrado. O que nos interessa, no balanço do Proeja, é identificar os movimentos produzidos em nível local, como forma de exercitar a compreensão da proposta de integração curricular e traduzir essas propostas nas práticas cotidianas. Como resultado de alguns

movimentos de pesquisas que acompanhamos, temos evidências no sentido de busca de apreensão da proposta pelos professores, no exercício e apoio de ações conjuntas de desenvolvimento de práticas curriculares.

Retomando um dos momentos de avaliação da implementação do Programa, nos reportamos ao Relatório Síntese do Seminário de Avaliação Nacional do Proeja, no período de 17 e 18 de novembro de 2011, em Brasília, que reuniu uma expressiva participação de gestores dos Institutos e da Setec/MEC, professores, pesquisadores envolvidos com a implementação do Programa. Dentre as barreiras apontadas pelos participantes, a formação de professores para atuar na perspectiva do currículo integrado se evidencia com um dos desafios que tem promovido ações relevantes e propositivas no processo. Várias foram as questões levantadas: “as concepções de politecnia e de trabalho como princípios educativos e estruturantes do currículo, na perspectiva da escola unitária para a formação integral do sujeito” (BRASIL, 2011b, p. 6), são apontadas como necessidade de apropriação e internalização; a concepção de EJA e as formas apropriadas para lidar com as especificidades culturais dos jovens e adultos; os desafios que a relação pedagógica demanda em se tratando de jovens e adultos com percursos de escolarização descontínuos e marcadas por “desconceito” (FERRARO, 2004) e a valorização dos saberes e experiências que os sujeitos trazem para o processo.

Essas questões se evidenciam também, segundo Machado (2011), no balanço das diversas pesquisas de mestrado e doutorado na rede Proeja/Capes/Setec que investigaram a implantação do Proeja. Nesse mesmo estudo a autora ainda pontua que:

Há uma distância entre os cursos ofertados, a realidade dos alunos e a realidade dos locais onde as instituições estão inseridas. Há clareza da necessidade de formação inicial e continuada dos professores, todavia com ressalvas para os processos, por exemplo, às especializações que vêm sendo ofertadas que nem sempre contam com o público efetivo de professores do Proeja e nem sempre abordam adequadamente as temáticas de educação de jovens e adultos e educação e trabalho. As dificuldades estruturais e políticas das instituições ofertantes contribuem para a não implementação dos cursos e para a realidade de evasão dos alunos, apesar dos esforços reconhecidos de alguns professores e gestores. Há uma distância muito grande entre o que propõe o Documento Base do Proeja e os Planos de Curso de alguns Proeja e o que ocorre na realidade das salas de aula, com destaque para temáticas invisíveis como é o caso da realidade do campo e das relações étnico-raciais no país (MACHADO, 2011, p. 19).

### **3.2 O que vislumbrar no atual cenário: algumas perspectivas**

Diante das evidências, até então, de não efetivação do Proeja como política pública assumida do ponto de vista institucional, em específico nos Institutos Federais, conforme pesquisas mencionadas, quais perspectivas podemos apontar para prosseguir no intento de uma política de formação de trabalhadores. Seriam os Institutos Federais, como instituições de excelência, o lugar da Educação de Jovens e Adultos? Em que a oferta de educação integrada no contexto de uma lógica neoliberal se faz possível, dadas as condições objetivas da rede federal para efetivação da formação que não se restrinja às demandas do mercado e promova condições de emancipação humana para jovens e adultos?



Ainda de acordo com o Relatório Síntese do Seminário de Avaliação do Proeja (2011), a escuta dos envolvidos com a execução do Programa nas diversas instâncias de articulação do sistema de colaboração, depois do período previsto de implantação, indica que um certo consenso se produziu, o de que a estratégia de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, iniciada em 2005, se fez realidade ao final de 2011, ultrapassando a ação da rede federal de educação profissional e tecnológica em que teve origem, e chegando às redes estaduais, municipais e privada. No entanto, segundo Alves *et al* (2014a) em pesquisas de acompanhamento, reitera-se a ideia de que:

a efetivação do Programa não resultou da ação de uma política institucional, coordenada e orgânica. Ela teve, infelizmente, caráter individualizado, ficando a cargo somente das Coordenações dos cursos a deliberação sobre a adesão ou não ao Programa [...]. Essa resistência institucional e a negativa de assunção plena do Programa têm correspondência com o modo como o Estado brasileiro tem se relacionado com essa modalidade de educação [...] que é o de não assumi-la integralmente, vendo-a como educação de status inferior, transferindo para esfera não estatal a sua materialização [...] Convém notar que o Proeja, ainda que na condição de programa governamental e principal ofertante de cursos de currículo integrado para a Educação de Jovens e Adultos no país, ao contrário do discurso oficial do documento supracitado, foi praticamente “esquecido” pelo Ministério da Educação. Só não naufragou definitivamente, por conta da mobilização interna de alguns segmentos dos trabalhadores em educação dos IF’s que disputaram a sua manutenção, a exemplo do que ocorreu no IFG (p. 219 - 227).

É necessário ressaltar que no contexto da prática de alguns Institutos, como por exemplo o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Vitória e o Instituto Federal de Goiás (IFG), as disputas pela continuidade do Proeja desencadearam alguns movimentos e iniciativas buscando a manutenção da oferta e a observância da proposta de formação integrada. Nesse cenário, não se pode desconsiderar alguns fatores, como a expansão da Rede Federal que, com sua oferta pluricurricular e multicampi, tem induzido a gestão a priorizar a oferta do ensino superior e de pós-graduação em detrimento da oferta educação básica integrada (Ifes, 2015). Outro fator, que vem contribuindo para a não efetivação do Proeja, como política pública, é a criação do Pronatec<sup>4</sup> que, em contraposição à proposta de formação humana integral, afirma uma proposta de aligeiramento da formação para o mercado criando a ilusão da empregabilidade (FRANZOI; SILVA; COSTA, 2013). Essas autoras, em suas pesquisas, reafirmam o refluxo do Proeja em função do Pronatec, o que leva à constatação do não cumprimento das legislações quanto à oferta de vagas e os riscos da sua extinção.

Pela mediação das pesquisas, algumas iniciativas prosseguem no sentido de criar alternativas para a continuidade da oferta do Programa, assumindo os riscos das negociações e das disputas travadas no interior da lógica instituída, que observa a lógica da formação demandada pelo mercado. Destacamos a seguir algumas disputas desencadeadas pelo movimento de continuidade da oferta do Proeja nesses Institutos e respectivos campus mencionados.

---

<sup>4</sup> Criado pelo Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011

No Ifes, por exemplo, observa-se uma redução drástica da oferta de ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de EJA, segundo dados obtidos nos editais de processos seletivos, no ano de 2011, com 653 vagas para os cursos do Proeja, em seis *campi*. Em 2014, esse número foi reduzido para 252, o que representa a perda significativa de 61% das vagas. Percebe-se, claramente, o não cumprimento do Decreto nº 5.840/2006.

O tensionamento no âmbito da redução da oferta, no campus Vitória é expresso pela extinção do curso Técnico em Edificações sob a alegação da incapacidade dos estudantes, de acompanhar as disciplinas técnicas, pela falta de base em matemática e física; e a implantação do curso de Qualificação Profissional em Cadista para Construção Civil, considerado o mais adequado na visão dos professores da coordenadoria. Em contraposição a essa perda, a Coordenadoria do Proeja apresentou uma nova proposta de oferta, implantando o curso Técnico em Guia de Turismo. Esses dois cursos passaram a vigorar a partir do primeiro semestre de 2015.

Outra experiência que vem sendo vivida pelo campus, é a de aperfeiçoamento da oferta do Proeja, a partir de movimentos produzidos pela coordenadoria do curso Técnico em Segurança do Trabalho, em parceria com a Coordenadoria do Proeja, no sentido de responder demandas de formação dos professores que envolvem desde o planejamento coletivo, a reestruturação do projeto pedagógico e a retomada dos encontros de formação continuada.

Nesse mesmo cenário, a comunidade do campus Vitória tem travado um grande embate com a Coordenadoria de Metalurgia, em função da determinação dessa, de extinção da oferta do curso. Esse movimento tem gerado ações propositivas, entre elas: a criação do Fórum Permanente de Defesa do Proeja no Ifes; a realização de um Ato Público e a Ocupação da Avenida Vitória em defesa do Proeja e a realização de um Fórum de Debate sobre a “Afirmção do direito do aluno Proeja ao Ifes”. Todas essas ações têm sido impulsionadas pelo protagonismo dos alunos, envolvendo a sociedade civil organizada e a comunidade escolar, numa clara reivindicação de que o curso precisa continuar sendo ofertado para futuras gerações de trabalhadores, com a clareza do exercício do direito à educação numa escola pública de qualidade, que precisa ser ocupada pelos estudantes da EJA. Como desencadeamento dessas disputas, temos a pauta do Proeja sendo reassumida pela gestão da Instituição, ao inserir no PDI (2014 -2019) a oferta de Proeja em todos os campi, a partir de 2016, em função das reivindicações produzidas pelo movimento “Proeja no Ifes Sim, Preconceito Não”.

A partir de pesquisas realizadas por membros da rede Obeduc/Capes no Instituto Federal de Goiás, caracterizando a parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), destacamos que a experiência alternativa buscada pelo grupo de pesquisa para continuidade da oferta do Proeja, foi a estratégia orquestrada para a oferta do Proeja-FIC em parceria com dez escolas da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, utilizando recursos do Pronatec para a qualificação profissional do aluno trabalhador da EJA, no ensino fundamental. Ainda que fossem:

utilizados os recursos do Pronatec para implementação do Proeja-FIC na RME de Goiânia ele tem se pautado em todos os princípios do Proeja-FIC, não seguindo as orientações de aligeiramento, de formação mercadológica, mas sim, de forma integrada, de tal modo que possa representar uma possibilidade de romper com a dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual, e proporcionar aos professores

responsáveis pela experiência a possibilidade de trabalhar numa perspectiva interdisciplinar e formação integral dos sujeitos (FRANCISCO, 2015, p. 48).

A experiência vivida pela parceria UFG/SME/IFG, embora com recursos do Pronatec, tem resultado positivo no processo de formação de professores, desenvolvido pela UFG, em diálogo com as redes. São elementos que demonstram tal esforço da experiência realizada na SME de Goiânia: a adesão dos professores pela forma integrada de educação e participação na construção de uma proposta de currículo integrado; a valorização por parte da escola, dos saberes, das experiências do aluno trabalhador; uma concepção de educação em que o aluno da EJA possa adquirir “autonomia face ao mundo do trabalho e para ter condições de prosseguir os estudos” (CIAVATTA, 2010, p. 101); uma proposta que seja de formação omnilateral e com tempo suficiente para a implementação da integração da EJA com educação profissional (FRANCISCO, 2015).

Nessa perspectiva, a defesa é de que o Proeja se torne uma política pública

garantindo aos milhões de alunos trabalhadores da EJA uma educação integral. A luta para uma educação de qualidade na modalidade de EJA é uma tentativa de diminuir as diferenças entre uma classe que pensa e outra que executa, visto que ao longo da história tem sido essa a realidade da educação. Ainda que a luta maior seja pela constituição de uma escola unitária, como propõe Gramsci (2001), num curto prazo propostas como a apresentada pelo Proeja já podem contribuir para um processo educativo menos excludente (FRANCISCO, 2015, p. 29)

Outras ênfases, que não podemos deixar de mencionar neste texto, são relativas à significativa produção de pesquisas realizadas pela rede Proeja/Capes/Setec (2007-2011), envolvendo o acompanhamento e a avaliação das ações de implementação do Proeja, que podem ser acessadas no portal dos Fóruns de EJA do Brasil<sup>5</sup>. A indução da rede de cooperação técnica nos programas de pós-graduação tem seu caráter inédito de propiciar a aproximação dos campos da EJA e educação profissional, impulsionando as pesquisas e a formação de quadros para fazer avançar o campo da EJA nessa interface. Sem dúvida, esse é um dos frutos que podemos colher durante a implementação do Proeja e que, na nossa perspectiva, poderiam ser tomados pelo governo federal como referências para apoiar a continuidade da proposta da política de formação integrada para os trabalhadores. Outras possibilidades, no prosseguimento das ações podem ser vislumbradas: a de ações integradas do ponto de vista pedagógico e político; ações intersetoriais no sentido de mobilizar as diferentes instâncias responsáveis por dar materialidade à qualidade da oferta. Do ponto de vista interinstitucional, cabe ressaltar a importância do financiamento para prosseguimento da atuação de práticas de pesquisa em rede entre as Universidades e Institutos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas em torno do Decreto nº 5154/2004, e seus desencadeamentos no Proeja, têm suas origens no processo de redemocratização do país, em que se destacam as bandeiras por um projeto societário para o Brasil, que tem sido, ao longo desse tempo, objeto das lutas dos movimentos sociais, organizações acadêmicas, culturais e sindicais, como vimos.

<sup>5</sup> <http://forumeja.org.br/pf/node/210>

Ao mesmo tempo, as análises nos remetem a reflexões sobre as implicações da forma como a lógica do pensamento eurocêntrico, que forja a nossa herança colonial, produziu a naturalização das relações sociais, que tornam o modelo de sociedade liberal a referência para pensar todas as demais formas de ser, pensar e existir dos demais povos e culturas. Nessa linha de raciocínio, a forma de pensar que tem se naturalizado, entre nós, em função da submissão a esse modelo de sociedade que caracteriza a formação social capitalista, sob égide do neoliberalismo, impõe ao país um projeto de desenvolvimento econômico, com vistas a responder às demandas desse modo de produção. Por sua vez essa forma de pensar, imprime à educação uma lógica de formação para responder às demandas do capital, ao mesmo tempo em que preconiza a universalização da educação para todos.

Tomamos como referência metodológica a abordagem histórico documental, com suporte analítico do ciclo de política, nos permitiu no percurso do Decreto nº 5154/2004 e do Proeja diferentes contextos de atuação, disputas e conflitos. Com ênfase no período reforma de Estado da década de 1990, nos foi possível explorar as relações de subserviência do Estado brasileiro à lógica dos organismos multilaterais, que tem orientado as políticas educacionais assumidas pelo Brasil para a universalização da educação básica, a partir dos compromissos acordados na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien.

Essa lógica tem produzido contradições, que do ponto vista legal se explicitam por uma legislação universalizante e a adoção de programas e políticas focalizadas e compensatórias voltadas para públicos considerados vulneráveis, que, no caso da EJA, mantém, fora do acesso à escola, uma parcela significativa da população que não frequenta e não concluiu a educação básica. Diante desse quadro, apesar das contradições do contexto em que o Proeja é criado, justifica-se a necessidade de afirmação de sua proposta como política integrada de formação dos trabalhadores, no sentido de responder aos anseios por uma política pública perene com possibilidade de integração da educação básica com educação profissional na modalidade de EJA, na perspectiva da formação humana.

Diante dos desafios que a educação brasileira enfrenta para responder as demandas de universalização da educação básica da população de 15 anos ou mais, conforme demonstrado pelos dados de matrícula e oferta da EJA, do ponto de vista político e ético, impõe-se como imperativo a continuidade da luta pela oferta da EJA integrada à educação profissional desde a alfabetização ao ensino médio. Os dados explicitados ao longo do texto reafirmam que as demandas potenciais de jovens e adultos trabalhadores, na educação básica, não constituem um problema residual, mas sim desafios a serem assumidos, como dever, pelo Estado brasileiro.

Apesar do refluxo da oferta do Proeja, após o período de sua implantação, verifica-se, através de pesquisas concluídas e em andamento, movimentos que nos permitem reunir algumas sínteses. A primeira nos remete à constatação de que o Proeja, em função da disputa entre projetos societários e correlação de forças na sociedade, não se materializou ainda como política pública nos Institutos Federais. Ao mesmo tempo, há evidências de que a efetivação do Programa, a exemplo da experiência no IFG, não resultou de uma ação política institucional, mas se faz a partir de ações individuais, para a continuidade ou não do Programa. A segunda nos permite observar a contribuição das pesquisas em andamento, em prol da continuidade da oferta do Proeja, assumindo os riscos das negociações e das disputas no interior da lógica instituída, que observa a lógica da

formação para o mercado. Como resultados das disputas é possível é afirmar que o prossegue sendo um campo de disputa por uma política perene de formação dos trabalhadores.

Tem-se como instigação, na luta, a busca pela efetivação do direito à educação básica, como preceito constitucional, ainda distante de ser alcançado, o que a nosso ver justifica o fato de que os compromissos assumidos pelo Brasil, na Conferência Mundial de Educação para Todos, até então, não se tenham efetivado. Em especial, nos referimos ao compromisso com a universalização da educação básica. Como vimos, a universalização como forma de ampliação da oferta de educação, sob a lógica do capital, apresenta suas contradições, uma vez que, ao mesmo tempo que busca ampliar e afirmar a oferta, ele a restringe e nega.

Mesmo tendo o Proeja como possibilidade de inclusão social de jovens e adultos trabalhadores a processos de escolarização e de formação profissional, constata-se que, em muitos casos, a inclusão ainda é excludente, porque ocorre com forte rejeição de parte dos servidores e da gestão das Instituições. Assim, para os Institutos Federais, em especial, fica o desafio de romper com as barreiras de preconceito, e de se abrir para trabalhar a formação preconizada pelo Proeja, mesmo diante das contradições impostas por um modelo de sociedade liberal que produz a desigualdade e necessita dela para se manter.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALVES, M.F. *et al.* Os desafios atuais para a consolidação do Proeja no Instituto Federal de Goiás. In: Oliveira, E. C *et al* (org). **Educação de Jovens e Adultos: Trabalho e Formação Humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014a.
2. ALVES, T. *et al.* Jovens e adultos não escolarizados – uma multidão de invisíveis. In: Oliveira, E. C *et al* (org). **Educação de Jovens e Adultos: Trabalho e Formação Humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014b.
3. ALMEIDA, L. C. Políticas sociais: focalizadas ou universalistas. É esta a questão? In: **Revista Espaço Acadêmico**, nº 123, Ano XI, agosto de 2011.
4. BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. In: **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
5. BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 05 mai. 2015.
6. BRASIL. Lei de Diretrizes de Base nº 9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 05 mai. 2015.
7. BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 abr. 1997a. Disponível em: [http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840\\_13jul06.pdf](http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf). Acesso em:

05 mai. 2015.

8. BRASIL. Portaria MEC nº 646/97, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1997b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf) Acesso em: 27 mai. 2012.
9. BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 jul. 2004. Disponível em: [http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840\\_13jul06.pdf](http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf). Acesso em: 05 mai. 2015.
10. BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 jun. 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840\\_13jul06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf). Acesso em: 05 jun. 2011.
11. BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jul. 2006a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840\\_13jul06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf). Acesso em: 05 mai. 2015.
12. BRASIL. **Edital Proeja/Capes/Setec**, nº 03/2006. Brasília: MEC/Setec, 2006b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/edital\\_proeja\\_capes\\_setec07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/edital_proeja_capes_setec07.pdf). Acesso em 05 mai. 2015.
13. BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2007a. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em 05 mai. 2015.
14. BRASIL. **Documento Base**: Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - Educação Profissional Técnica de nível médio/Ensino Médio. Brasília: Setec/MEC, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf), Acesso em: 05 jun. 2011.
15. BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11.892.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.
16. BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. 2011a.

Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-12513.html>. Acesso em: 01 set. 2015.

17. BRASIL. **Seminário Nacional Proeja** – Relatório Síntese. Brasília: MEC/Setec. Novembro de 2011b. (mimeo).
18. BRASIL. **Planejando a Próxima Década** - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 10 jan. 2015.
19. BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015** (Versão Preliminar). Brasília: Mec, jun. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ep-relatorio-06062014/file>. Acesso em: 01 set. 2015.
20. BRASIL. **Censo da educação básica: 2014** – Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília: Inep, 2015.
21. CAPES/SICAPES. **Programa Observatório da Educação**: Rede UFG, UFES, UnB. SICAPES 13769\_OBEDUC/CAPES/INEP, 2012.
22. CIAVATTA, Maria. Arquivos da memória do trabalho e da educação – Centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro. In CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas. **A pesquisa histórica em Trabalho e Educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.
23. ELÍSIO, O. Projeto de lei nº 1.258 de 1988 (1ª versão). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>. Acesso em: 01 set. 2015.
24. ESCOBAR, A. Encountering Development. In: **The Making and Unmaking of the Third World**. Princeton: Princeton University Press, 1995.
25. FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B.; COSTA, R. de C. D. Proeja e Pronatec: ciclo de políticas, políticas recicladas. In: **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, 2013. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/45658/28838>. Acesso em 01 set 2015.
26. FRANCISCO, M. A. G. da S. **Formação continuada do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: uma experiência da Secretaria Municipal de Goiânia em 2013-2014**. Dissertação de Mestrado. 2015. 160 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2015.
27. FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2004 <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10086/9311>
28. FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, E. C. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. In: **Educação e Realidade**: EJA e Educação Profissional. Vol.1, nº. 1. Porto Alegre: UFRGS/ Faculdade de Educação, 2010.
29. FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. **Manifesto**. Brasília, 1990.
30. FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
31. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
32. FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da

- educação básica. In: MOLL, J. e col. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
33. FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. N (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
34. GENTILLI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013.
35. INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2 – 2019/1. Vitória: Ifes, 2014. Disponível em: [http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi\\_28-08-15.pdf](http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi_28-08-15.pdf). Acesso em: 01 set. 2015.
36. LANDER, E. Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocêntricos. In: LANDER, E. (org). **La colonialidade del saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2000.
37. LIMA FILHO; CÊA, G. S. S; DEITOS, R. A. O Proeja e as possibilidades de sua afirmação como política pública: o financiamento em questão. In: LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R.; DEITOS, R. A. (Org). **Proeja: educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. Curitiba: Editora UTFPR, 2011. v.1, (p. 23-37)
38. MACENO, T. E. **(Im)possibilidades e limites da universalização da educação sob o capital**. Dissertação de Mestrado. 2005. 133 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2005
39. MACHADO, M. M. **Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa**. Trabalho encomendado 34ª Reunião Anual da ANPED. 2011. (mimeo)
40. MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03 jul 2015.
41. MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1ª ed. revisada. São Paulo: Boitempo, 2011.
42. MÉSZÁROS, I. Marx, nosso contemporâneo, e seu conceito de globalização. In: ANTUNES, R. (org) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
43. MOLL, J. e Colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
44. MOLL, J. Proeja e democratização da educação básica. In: MOLL, J. e Colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
45. OLIVEIRA, E.C.; CEZARINO, K. R. A. **Percursos e práticas de educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: desafios dessa oferta na perspectiva dos sujeitos**. (no prelo)
46. OLIVEIRA, E. C; MACHADO, M. M. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos



- trabalhadores. In OLIVEIRA, E.C; PINTO, A.H.; FERREIRA, M.J.R. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012.
47. PERONI, V.M.V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.
48. PINTO, A.V. **Consciência e realidade nacional – consciência ingênua**. Vol. 1. Rio de Janeiro: MEC/ ISEB, 1960.
49. PORTO-GONÇALVES, C.W. Apresentação da edição em português. In: L.E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. set. 2005.
50. RAMOS, M.N. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
51. REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**. 2011. p.173-180 . Online: disponível em [www.ims.uerj.br/ccaps](http://www.ims.uerj.br/ccaps)
52. SAVIANI, D. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC**. Euc., Soc., Campinas, Vol.28,n.100 – Especial, p. 1231-1255 out. 2007.
53. ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: . Acesso em: 10 maio de 2004.
54. ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 18.jun.2004
55. ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: Unesco, 2008.
56. PACHECO, E. (org.). **Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/Setec: 2012. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8337ECDC2B0137ED025BFE393C>. Acesso em: 20 ago. 2015.
57. VITORETTE, J.M.B. **A não consolidação do proeja como política pública de estado**. Tese de Doutorado. 2014. 253 f. Programa de Pós-Graduação em Educação DINTER em Educação CEPES/UFG/CAJ/CAC/IFG. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2014.