

O DESAFIO DO PROEJA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

Edna Castro de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo
oliveiraedna@yahoo.com.br

Maria Margarida Machado

Universidade Federal de Goiás
mmm2404@gmail.com

Resumo: Este artigo resulta de pesquisas sobre a implantação do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de jovens e adultos – Proeja na rede federal de educação profissional e tecnológica, analisando a experiência dos Institutos Federais de Goiás e do Espírito Santo. Apresenta o processo de implementação do Proeja nos IFTs, analisa os limites e desafios para sua consolidação como política pública e reflete sobre seu significado para a formação de jovens e adultos trabalhadores. Os casos analisados confirmam a dificuldade da rede federal em lidar, do ponto de vista da garantia do direito a educação, com o público jovem e adulto trabalhador.

Palavras-chave: Proeja, formação dos trabalhadores; educação de jovens e adultos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de pesquisas realizadas por membros da rede nacional Proeja/Capes/Setec, em parceria com os Institutos Federais¹ dos Estados do Espírito Santo e Goiás, e tem como objetivo analisar a gestão adotada nos IFTs para implementação do Proeja a partir de 2006. Toma como foco de análise ações desenvolvidas pelas instituições, explorando questões de natureza político-administrativa e pedagógica na implementação do Proeja, bem como as dificuldades encontradas para sua expansão nos IFTs, considerando a perspectiva indutiva de perenidade e de transformação do Programa em política pública.

Busca, de forma específica, considerar os sentidos da inclusão dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores nos IFTs, em relação ao objetivo do Programa de reinserção desses sujeitos na escola de onde têm sido expulsos, e as condições estruturais da oferta que pressupõe a integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Busca ainda identificar potencialidades e limites do programa tendo em vista suas possíveis contribuições para a “integração sociolaboral do grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007, p.13), observando-se os princípios da “ampliação do direito para a universalização do ensino médio”, e as formas de inclusão dessa população na oferta do sistema federal.

Toma como suporte metodológico o estudo de caso explorando, nas unidades dos estados referenciados, alguns dados empíricos que vem sendo reunidos pelas equipes em diferentes contextos,

documentos oficiais que fundamentam teórico-metodologicamente o programa, os planos de desenvolvimento institucional e editais de processos seletivos. Toma também como instrumento de análise estudos desenvolvidos em relação ao Programa que suscitem problematizações sobre o lugar/ ou *não lugar* ocupado pelo Proeja nos IFTs em que a pesquisa vem sendo realizada e as dificuldades das instituições em lidar do ponto de vista da implementação do proeja com o jovem e adulto trabalhador.

O texto, organizado em três partes, situa inicialmente uma abordagem retrospectiva da origem e do sentido atribuído às instituições públicas responsáveis pela formação dos trabalhadores, desde Nilo Peçanha ao decreto que instituiu o Proeja, para compreender o compromisso do Estado com a formação dos trabalhadores brasileiros. Apresenta análises, a partir dos estudos desenvolvidos por membros dos grupos de pesquisa de Vitória e de Goiânia em relação ao lugar ou não lugar dos trabalhadores na estratégia Proeja dos institutos. Finaliza dialogando com as ações de implementação do programa em Vitória e Goiânia que revelam a difícil consolidação deste enquanto política pública.

1 - O lugar da formação dos trabalhadores na política educacional pública

Dois eixos fundamentais orientam a análise da política de educação profissional (EP) no país neste artigo: o papel do Estado e a identidade da educação profissional implantada. Uma referência para compreender esta construção histórica é a criação das escolas de aprendizes e artífices no governo de Nilo Peçanha. O Decreto Lei nº 7.566 é explícito em seus fins, destacando o ensino profissional primário, com uma forte preocupação com a formação industrial destinada a adolescentes e contando com financiamento da União:

Art. 1º Em cada uma das capitães dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artífices destinada ao ensino profissional primario gratuito.(...)

Art. 6º Serão admittidos os indivíduos que requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; b) não sofrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio; (...)

Art. 16 As Escolas de Aprendizes Artífices fundadas e custeadas pelos Estados, Municipalidades ou associações particulares, modeladas pelo typo das de que trata o presente decreto, poderão gozar de subvenção da União, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que fôr consignada para esse effeito no orçamento do Ministério da Agricultura, Industria e Commercio.

Cabe enfatizar na experiência que se desencadeia com a implementação do decreto de 1909 a preocupação reiterada de uma formação para os trabalhadores pobres, não porque a estes se devia a garantia de um direito, mas sobretudo porque estes deveriam ser contidos em sua mendicância, ociosidade e vícios. Isto em certa medida vai conformando o papel dessas instituições educacionais na tarefa de formação dos trabalhadores.

A análise do contexto histórico da EP que se segue ao período Getúlio Vargas vai revelando uma disputa de projetos e perspectivas formativas, inicialmente assumida entre o Ministério da Educação e Saúde Pública, em especial pelo Ministro Gustavo Capanema, e o Ministério do Trabalho, Indústria e

Comércio, que acaba por representar nos órgãos de governo a pressão e a força dos interesses do capital industrial que avança timidamente no país. A busca por direcionar o modelo de educação profissional, para a preparação da mão de obra para a indústria, ocupa o cenário e influencia na mudança e reconfiguração das antigas escolas originadas do Decreto de 1909 em escolas técnicas federais.

A defesa do Ministro Capanema de que a EP já fosse de responsabilidade do Estado, como aparecia no Decreto de 1909, se expressa no Ofício de 19 de maio de 1941, enviado ao Presidente Vargas, solicitando que os estabelecimentos oficiais do país garantam o ensino aos operários. É este mesmo ministro que, em confronto com a perspectiva dos representantes das indústrias, indicava que tipo de educação profissional se deveria perseguir no país. Em conferência proferida na solenidade de assinatura da criação do SENAI, assim se posiciona,

É necessário que a educação industrial não se preocupe apenas em preparar o lado técnico do trabalhador, mas, também, o seu lado humano, isto é, o seu lado espiritual, o seu lado moral, o seu lado cívico e patriótico, o que quer dizer que o principal critério da formação do trabalhador nacional tem que ser precisamente este - o de atingir, a um tempo, a sua preparação técnica e a sua formação humana.²

Infelizmente este não foi o modelo implantado pelo Estado e a experiência do Senai teve maior visibilidade no contexto das reformas implementadas por Capanema que visavam, entre outros objetivos, mudar a educação profissional no país. É fruto também das chamadas Reformas Orgânicas de 1942 a transformação das escolas de aprendizes e artífices em estabelecimentos de ensino industrial, conhecidos a partir de 1959 como Escolas Técnicas Federais.

A análise do percurso de 50 anos que separa o decreto de Nilo Peçanha da criação da Rede de Escolas Técnicas Federais revela que não se pode falar num compromisso político do poder público com a formação do trabalhador, ao contrário o que está evidente é a transferência desta responsabilidade para a iniciativa privada, representada pelo que será mais tarde chamado de Sistema S. Já do ponto de vista pedagógico, o modelo que se consolida na oferta da iniciativa privada é o de treinamento do trabalhador para corresponder às exigências do mercado, uma perspectiva que prima pela formação técnica e descuida da formação humana.

Os demais 50 anos que aproximam a rede federal de educação profissional do século XXI voltam a tencionar este debate político e pedagógico da formação dos trabalhadores. A reforma que a Ditadura Militar implantou com a Lei nº 5.692/71, instituindo a profissionalização compulsória no 2º grau, identifica um exemplo claro de uma reforma que não se implementou na realidade concreta, pelo menos na intensidade propalada pelo regime.

O resultado desta política, entre outros, foi a exposição da precariedade das redes estaduais de ensino, a quem caberia a tarefa de expansão do ensino profissionalizante de 2º grau, com raríssimas exceções em estados cujo processo avançado de industrialização potencializou uma rede pública de educação, incluindo a oferta de EP com alguma expressão em termos de atendimento. Estes mesmos últimos 50 anos são vivenciados pela rede federal de maneira contraditória. Pode-se observar que estas escolas vão liderar um movimento importante no processo de reabertura política no país, até o final da década de 1980, o que repõe o debate político e pedagógico da EP. Deste processo destaca-se a formulação e

apresentação do primeiro projeto da LDB da sociedade civil, fracassado na Câmara dos Deputados, que sinalizava para a “formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos”, (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25).

No entanto, há que se considerar também neste contexto, a publicação do Decreto n° 2.208/97, como um dos elementos das reformas neoliberais implementadas pelo governo federal, que autorizava as matrículas do ensino médio “de forma independente da educação profissional” e regulamentava formas aligeiradas de EP para atender a demandas do mercado. Uma luta teórica é travada, envolvendo o movimento de vários atores e instâncias da sociedade civil, “sobre a pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.26).

No início do governo Lula, em 2003 e 2004 essas lutas são impulsionadas pela mobilização dos setores da educação profissional, principalmente sindicatos e pesquisadores do campo do trabalho e educação, resultando na criação do Decreto n° 5.154/2004 que teve o grande mérito de revogar o Decreto n° 2.208/97, o que representou a volta da possibilidade da integração entre ensino médio à educação profissional técnica (EPT).

A revogação do Decreto n° 2.208/97 não seria suficiente, como bem analisaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), “para garantir a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica” (p.24). É nesse contexto de polarização, expressa na correlação de forças entre concepções opostas, que foram produzidas as condições que vão exigir do Governo Lula desencadear mecanismos de indução de uma política de EPT baseada numa lógica que priorizasse a formação integral, na perspectiva de construção de outro projeto de sociedade. Esta indução ganha materialidade através do Decreto n° 5.478/2005 que institui o Proeja, reafirmado e ampliado pelo Decreto n° 5.840/2006.

Pela primeira vez na história da EJA há a possibilidade de oferta nacional da modalidade no ensino médio de forma integrada a EP, o que contribuiu para ampliar o conceito da EJA, até então ainda muito restrito à alfabetização e à sua oferta no ensino fundamental. Como uma política de indução por decreto, a inclusão estratégica do atendimento aos jovens e adultos pela Rede Federal, amplia o alcance da ação da educação de jovens e adultos para o ensino médio integrado de qualidade referenciada, produzindo rupturas numa tradição de EJA, marcada nos sistemas estaduais com condições de oferta, acesso, permanência e conclusão precárias pela “má qualidade de ensino e como uma modalidade educacional desvalorizada socialmente” (BRASIL, 2007, p.23).

As pesquisas que estão sendo realizadas em Goiás e no Espírito Santo evidenciam como a presença do Proeja na rede federal reafirma ou nega o direito destes trabalhadores a uma educação de qualidade. Parte destas reflexões podem ser evidenciadas na discussão a seguir sobre quem demanda esta educação e quem de fato está sendo atendido.

2 – O lugar ou não lugar ocupado pelo Proeja nos IFTs investigados

Ao serem provocados pela Setec/MEC, inicialmente pelo Decreto n° 5.478/2005 e, posteriormente através do Decreto n° 5.840/2006, que amplia o alcance do Proeja para a educação básica, os Cefets, atuais IFTs³, foram induzidos a ofertar 10% do total de vagas das instituições a partir de 2006, conforme parágrafo 1º, Art. 2º, para os cursos integrados de EP em nível médio na modalidade EJA. A

aproximação produzida pelo Proeja entre a EJA e a EP e a obrigatoriedade que a institui tem desafiado as instituições a rever sua tradição e seu papel na formação dos trabalhadores.

Assim, como a Rede Federal é tomada como base de implementação do programa, os IFTs têm se tornado o *locus* e objeto de estudo dos pesquisadores da rede nacional do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à EJA – Proeja – constituída de forma diferenciada pela CAPES, através do Edital 03/2006, com interesses de estudos explícitos sobre o processo implementação do Proeja e suas possibilidades de consolidação como política pública. A exigência da Rede Federal para todas as suas Unidades requer o cumprimento do Decreto nº 5.840/2006 Art. 2º que determina que “as instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007”. O desafio da EP demandada é o da democratização da escola pública de qualidade onde caibam os sujeitos jovens e adultos que, em suas diferenças culturais, demandam por reconhecimento e justiça social

Pensar então o lugar do Proeja nos IFTs é considerar os sujeitos a quem ele se destina, sujeitos das camadas populares, que passam se reinserir então numa escola que se elitizou ao longo dos anos, tornando-se inacessível para estes sujeitos. Apropriando de resultados de pesquisa realizada por Oliveira (2008), com alunos do Proeja dos Cursos de Edificações e Metalurgia de Materiais do Ifes Vitória, é possível inferir que embora o Proeja venha ocupando um não lugar na estrutura da instituição, é pela mediação dos sujeitos alunos seus principais protagonistas que se abre a possibilidade do reconhecimento dos sujeitos do Proeja, o reconhecimento de um “pertencer- comum que significa estar integrado, inserido na ordem de uma comunidade, logo se reconhecendo como alunos dessas instituições” (p.46) Nesta perspectiva, os professores que atuam no programa tem um papel fundamental no trato com as especificidades da formação dos sujeitos jovens e adultos.

A análise da implantação do Proeja nestes dois institutos já revela que a presença do público jovem e adulto trabalhador em proposta específica de sua escolarização, vai dar-se de forma diferenciada, tendo em vista a experiência acumulada por Vitória com a oferta Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores – EMJAT. Todavia, mesmo com esta diferença inicial de atuação com o público-alvo do Proeja, o que se verifica é que nas duas experiências coincidem a falta de ampliação dos cursos na sede dos institutos e as dificuldades de implementação do currículo integrado.

O processo de investigação tem revelado que na gestão do Proeja nos institutos federais de Goiás e do Espírito Santo coexistem, em perspectivas diferenciadas, elementos que vem reservando ao Programa um “não lugar” na sua estrutura. O sujeito Proeja é inserido num contexto em que “a experiência do não lugar se estabelece como estrutura na constituição de uma identidade, que não identifica, que não reconhece o pertencimento de grupo, mas que segrega e, ao mesmo tempo, consolida o “não lugar” (OLIVEIRA, 2008, p. 37).

Os relatórios advindos das experiências de Diálogos Proeja que ocorreram em quase todos os institutos que ofertavam o programa, no caso do IFG e do Ifes, estes se apresentaram como seminários de avaliação e troca destas experiências. Deram voz a professores e alunos e revelaram esta identidade que não identifica, ao mesmo tempo em que denunciaram a segregação presente no interior dos institutos, pelo estranhamento da presença dos alunos do Proeja, avaliados por alunos dos demais cursos

técnicos e por professores das instituições, como não dignos de ocupar uma vaga nestas “escolas de excelência”.

Há iniciativas que se evidenciam como tentando superar a condição do não-lugar. Por exemplo, a luta por constituição de uma coordenação específica dentro do IFG para o Proeja em Goiânia. Todavia, ao conquistar esta coordenação, em 2008, ela teve que assumir não apenas o Campus Goiânia, mas se constituiu como uma instância de articulação do Proeja em todos os campi, o que trouxe para a sua efetiva atuação perdas e ganhos. Ganhos quando se tratava de um processo de convencimento de abertura de outros cursos de Proeja, pelo menos uma experiência em cada Campus. Contudo isto significou o enfraquecimento da luta pela ampliação do Proeja no próprio Campus Goiânia, que segue tendo desde 2006 apenas a oferta de um curso de Proeja, com uma entrada de 30 alunos por semestre e a conclusão em torno de 50% destes ao final de três anos. É sem dúvida uma oferta irrisória se considerada os dados já apresentados neste artigo. No Ifes Vitória, algumas conquistas evidenciam os movimentos em prol de um lugar de pertencimento do Proeja no Ifes: a manutenção de uma coordenadoria própria de Vitória, até o momento, a institucionalização do grupo de formação continuada, o ganho de uma pedagoga do quadro efetivo para o Programa, bem como de novos professores efetivos, com ênfase para a construção coletiva da discussão e formulação dos projetos pedagógicos dos cursos Proeja Edificações e Segurança do Trabalho em fase de implementação.

3 - O Proeja nestes institutos federais e o desafio de se constituir como política pública

O Proeja teve, inicialmente, como base de ação estratégica a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, levando-se em conta a importante decisão governamental de lançar mão de sua excelência e qualidade de escola pública a ser colocada ao alcance da formação dos trabalhadores. No entanto, esta indução para além de buscar a otimização da estrutura da rede na democratização de oportunidades para jovens e adultos trabalhadores, ainda não alcançados pela oferta insuficiente de acesso ao ensino médio na rede pública, produziu um movimento necessário através da pesquisa para o acompanhamento da implementação do programa tanto analisando o caso de Vitória, como o caso de Goiânia. Isso provocou os pesquisadores a transcender os olhares sobre a dimensão empírica das dificuldades enfrentadas *in loco* pela implementação do Proeja, para buscar compreendê-la na totalidade do processo de instituição da educação profissional no país e sobretudo na reflexão sobre quem é a população real que demandaria cursos de Proeja.

Compreender a demanda real de escolarização com formação profissional dos trabalhadores brasileiros, o que justificaria a defesa da expansão do Proeja, passou a ser uma das preocupações das pesquisas que se seguiram em Goiânia e em Vitória. Os dados disponíveis do IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por mostra de Domicílios 2003 e 2009, revelam como tem ocorrido o crescimento da população em suas diferentes faixas etárias e o que isto significa para a demanda por escolarização dos trabalhadores. A população de 18 anos e mais representava 66,8% da população em 2003 e 70,3% em 2009. É visível nestes dados o crescimento da população de 30 a 59 anos que era 35,6% em 2003 e passa para 38,4% em 2009, e o decréscimo da população até 17 anos de idade, que representavam 33,2% em 2003 e passam a 29,6 em 2009.

Analisando os dados de 2009, dentre os 70,3% da população de 18 anos e mais, desconsideran-

do os 11,3% de idosos de 60 anos e mais como demandantes de uma escolarização com formação profissional, embora isto não seja de todo improvável, ainda restam 59% da população brasileira, entre 18 e 59 anos de idade que são potencialmente demandantes de uma experiência como o Proeja. Parte deste público já pode estar escolarizado, mas é grande o número dos que ainda sequer concluíram o ensino fundamental e médio, ou se encontravam pelo menos frequentando a escola.

Tabela 1
População residente de 18 anos e mais no Brasil
e aqueles que frequentavam escola por nível de ensino – 2009.

Grupos por idade	População	Total frequente	%*	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
18 e 19	6536507	2988814	46	459676	1680438	848700
20 a 24	16497814	3997766	24	427318	1057400	2513048
25 a 29	16473342	2005754	12	284445	384877	1336432
30 anos e mais	95478327	3663651	4	1199265	746527	1717859
Total	134985990	12655985	9	2370704	3869242	6416039

Fonte: IBGE/PNAD (2010).

* Percentual de alunos frequentes em relação ao total da população.

O dado de que apenas 9% da população de 18 anos e mais frequenta uma escola já evidencia não ser possível crer que todos os outros 81% concluíram a educação básica ou a educação superior. Considerando a educação básica numa perspectiva de pelo menos 12 anos de estudos concluídos, os dados do IBGE, desta pesquisa Pnad/2010, também informam que apenas 19.786.071 brasileiros estão nesta condição, ou seja, um pouco mais de 10%. Na hipótese de que todos estes já tivessem 18 anos e mais (isto porque estes dados do IBGE apresentam anos de estudos de pessoas com 10 anos ou mais de idade), ainda restariam 101.247.340 de pessoas jovens e adultos que precisariam concluir a educação básica o que corresponde a 75% do total na faixa etária de 18 anos e mais. Em se projetando uma oferta de educação diferenciada, por exemplo, aos idosos de 60 anos e mais, que necessariamente não se comparasse a educação básica, ainda assim a população de 18 a 59 anos, que representa um total de 79.511.036 de pessoas, é demanda potencial para a educação básica integrada ou não a educação profissional.

Portanto, os dados revelam que esta demanda pro Proeja existe e ela é muito maior do que a considerada quando as turmas são efetivamente pensadas e organizadas. Os dados também identificam uma grande demanda por ensino fundamental e por ensino médio, o que reforça a hipótese dos grupos de pesquisa de que para ser uma política de inclusão as ofertas de Proeja-FIC (Formação Inicial e Continuada) e Proeja Médio deveriam priorizar os jovens e adultos trabalhadores que não possuem esta escolaridade básica concluída.

Na análise de documentos oficiais das instituições como o Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes Vitória 2009-2013, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Plano Pedagógico

Institucional (PPI) 2010-2014 do IFG Goiânia (Documentos ainda em processo de consulta pública no site do instituto) identificamos o reconhecimento, pela instituição, do estigma que foi sendo produzido em relação à educação profissional desde as suas origens, bem como uma concepção de formação do trabalhador para além do mercado,

No cerne das referidas concepções, o ensino profissionalizante foi pensado, ora para treinar uma parcela da população para o desempenho de atividades manuais consideradas de nível intelectual inferior, ora para os grupos sociais desfavorecidos economicamente, com uma redução a aspectos de ordem social, caritativa e corretiva. Tal configuração criou obstáculos para a implantação e desenvolvimento de um ensino profissional pautado na formação integral do cidadão, trazendo dificuldades visíveis nos dias atuais que ainda precisam ser superadas. (IFES, PDI, 2009-2013, Anexos, p. 173)

A formação do trabalhador pressupõe o reconhecimento e a exigência do Trabalho como lócus de produção do conhecimento e como princípio educativo. A educação integrada reflete uma concepção teórica fundamentada em uma opção política: a de oferecer ao trabalhador um saber que ele precisa, tendo em vista sua emancipação. Como sujeito da história, ele precisa compreender a relação entre saber político e saber técnico aplicado às práticas objetivas de trabalho. (IFG, PDI, 2010-2014, p. 16)

No entanto, este reconhecimento no plano discursivo não tem se traduzido no plano operacional na implementação do Proeja. Limites e contradições emergem nos Institutos, a partir da obrigatoriedade imposta pelo Decreto nº 5.840/2006, para a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio na EJA. Num contexto de elitização da rede federal e precariedade das condições da escola pública, esta obrigatoriedade se faz uma exigência ético-política em função da dívida histórica para com esta população que continua a demandar o direito à educação.

A experiência vivida por Vitória na sua oferta do EMJAT, embora tenha representado um avanço no modelo de organização do curso, como iniciativa inovadora na cultura escolar, não foi suficiente para romper o estigma de uma educação pobre para os pobres, e com o tratamento discriminatório dos sujeitos no percurso, reforçando assim as desigualdades, bem como com a tradição de oferta da instituição que incorpora a dualidade estrutural da educação brasileira – formação geral e técnica – fundada na contradição entre “capital e trabalho” Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p.31). O que no ensino médio se evidencia na clássica questão da formação propedêutica ou formação para o trabalho. O que produz numa sociedade de classes, a organização de uma escola que prepara os filhos das elites para assumir os postos de comando e outra escola que prepara, para o trabalho, os filhos do povo.

A experiência de Goiânia tenta enfrentar parte dos desafios da dualidade estrutural, quando prioriza no curso do Proeja ofertado em Goiânia, e em todos os que estão sendo abertos nos demais Campi, a entrada de alunos que concluíram o ensino fundamental, mas não possuem o ensino médio. Isto representa que o público-alvo de fato é demandante do curso na forma integrada e não subsequente. Por outro lado, ainda se mantém na instituição um discurso por parte de algumas áreas, como é o caso do Curso de Mecânica, que resiste à abertura de um Proeja nesta área de formação, com o argumento de que a grande procura deste curso é na modalidade subsequente e que a abertura de Proeja prejudicaria estes interessados. A questão que os pesquisadores seguem fazendo dentro da instituição é: em que momento

será feita uma avaliação de quantos são os prejudicados hoje pela não oferta de Proeja em tantas outras áreas que existem no IFG?

A implementação do Proeja nos IFTs tem sido marcada por muitos conflitos e incertezas quanto ao futuro do programa nas instituições, uma vez que questões estruturais para sua implementação tem se constituído desafios para que a oferta se afirme no interior da instituição com a qualidade referenciada que tem marcado o percurso da instituição em relação aos demais cursos. Analisando a implementação em Goiânia, as próprias pesquisadoras que são do instituto, destacam que um dos principais desafios está na construção de uma cultura de trabalho coletivo e afirmam,

Vários são os desafios a enfrentar para consolidar-se como política pública a educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se ainda que no IFG faz-se necessário um trabalho intenso, com docentes, gestores, servidores e alunos, em relação à construção da cultura de trabalho coletivo, investigativo e de compreensão da necessidade das reuniões pedagógicas periódicas formativas e construtivas para a elaborar e reelaborar o currículo integrado, considerando a formação geral e a formação profissional, o trabalho como princípio educativo em busca da emancipação humana. (CASTRO; VITORETTE, 2010, P. 50)

No caso de Vitória, considerando o percurso de transição do EMJAT para o Proeja vamos observar que houve um aumento significativo da oferta para esta modalidade no então CEFETES, entre 2006-2007, alterando o perfil dos alunos e, de certa forma, as relações sociais no interior da instituição. No entanto, os cursos Proeja em processo de implementação são os mesmos ofertados pelo então EMJAT, evidenciando perdas na oferta do curso de Automação a partir de 2008/2, e a resistência de manutenção da oferta do Curso de Metalurgia na sede do Ifes em função da falta de estrutura física, laboratórios, e professores, sem perspectiva de abertura de novos cursos tal como levantado do PDI Ifes-Vitória para o período 2009-2013.

No Ifes, pelo fato da Lei 11.892/08 não ser explícita em relação ao Proeja, a oferta tende a se descaracterizar, considerando o público para quem se destina, pela não observância real da instituição do que prevê o Art. 7º da Lei 11.892/08 .

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I

- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

Nesse sentido o que se pode constatar na chamada dos editais dos processos seletivos é o descumprimento da legislação mediada por uma intencionalidade afirmativa da negação do lugar do Proeja nos Ifes e materializada por vários instrumentos: primeiro, analisando os editais 2008, 2009, 2010 e 2011 do Ifes encontramos nas primeiras chamadas que os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino médio na modalidade EJA “serão oferecidos somente para quem já concluiu o Ensino Fundamental”. No entanto, constatam-se como recorrentes nos editais de 2009 e 2011 as chamadas para o que se denomina em

2009/2 “Cursos Técnicos Proeja” para o preenchimento de vagas remanescentes de alunos ingressantes do PROEJA que não conseguem chegar ao 5º módulo. Na chamada para o “PROEJA – *Vagas Remanescentes* - para se inscrever o candidato deverá ter no mínimo 18 (dezoito) anos de idade completos até a data da matrícula e *o ensino médio completo.*” E o edital 2011 segue ainda explicitando:

São vagas remanescentes do Edital 1 2009, destinadas dentro do Projeto para Jovens e Adultos - PROEJA, onde o candidato ingressará no 3º período em Colatina e 5º Módulo em Vitória nos Cursos Técnicos Integrados com o Ensino Médio para Jovens e Adultos. Este curso terá a diplomação e certificação ao final do curso, será como Técnico Integrado com o Ensino Médio para Jovens e Adultos. Como se trata de curso único, não será possível a certificação do Ensino Médio de forma independente da conclusão do Ensino Técnico de nível médio e, muito menos o inverso. Lei nº. 9.394/96, Decreto nº. 5.840/06, e Lei nº. 11.741/08 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p.2).

Em segundo, decorre desta prática a dificuldade de efetivar a oferta do Proeja como um projeto único de curso integrado e a inserção dos poucos alunos do Proeja, que conseguem chegar ao 5º módulo, no Curso Técnico Subseqüente, denominado de “Curso Técnico Proeja”. Esta indução por sua vez desconsidera as especificidades do público alvo do Proeja, jovens e adultos trabalhadores marcados pela descontinuidade de escolarização, e pelos estigmas da inferioridade e da baixa escolaridade que marcam os sujeitos da EJA, contrariando assim o Art. 1º parágrafo 2º do Decreto no 5.840/2006. Esses sujeitos passam a experimentar o estranhamento do não lugar – do não pertencimento na passagem para o 5º módulo, na relação com a nova turma, conforme Oliveira (2008) em seu estudo já mencionado.

Por fim, a naturalização da admissão de alunos com ensino médio completo para as vagas remanescentes dos cursos do Proeja com a entrada direta nos “Cursos Técnicos Proeja” contraria o Decreto 5.840/06 e compromete a efetivação do Programa como política de inclusão social. Segundo pesquisa realizada por Vieira (2010) com 62 alunos do 5º ao 8º módulo dos três cursos do Proeja ofertados pela instituição: Edificação, Segurança do Trabalho e Metalurgia e Materiais no segundo semestre de 2009, essa forma de gestão ao inserir os alunos do Proeja no 5º módulo do “Curso Técnico Proeja”, age na “tentativa de minimizar o problema da evasão no decorrer do curso” (p.31). No entanto, mais do que isto, a nosso ver esta prática descaracteriza a proposta de integração, que no Proeja se traduz pelo currículo integrado e constitui um desafio político e epistemológico já alertado pelas pesquisas realizadas e que se abrem para novas instigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises da implementação do Proeja nos institutos federais de Goiás e Espírito Santo, mais especificamente os respectivos Campi Goiânia e Vitória, mesmo que sucintas, evidenciam que as ações político-administrativas e pedagógicas das instituições vem gerando impactos no alcance do programa nas suas dimensões quanti-qualitativa. As estratégias de organização da oferta do Proeja, no sentido da afirmação do direito à educação, vem comprometendo o acesso do público de jovens e adultos trabalhadores ao qual se destina e colocando em risco a perspectiva do consolidação do programa como política pública.

Não é possível olhar estes resultados sem retomar o contexto de constituição histórica das instituições públicas, que ao longo da educação brasileira foram assumindo o papel de formadoras dos trabalhadores. Esta retomada evidencia que há uma cultura institucionalizada nos institutos federais que, contraditoriamente, nascem para atender à formação dos trabalhadores pobres e se transfiguram em espaços de excelência que vivem um estranhamento diante do público-alvo de sua ação formadora atual, ou daquele que o deveria ser.

Os elementos comprobatórios do não pertencimento do Proeja à lógica atual dos institutos são os mesmos que impulsionam a luta pelo direito à educação dos trabalhadores, qual sejam, o entendimento de que é onde está a experiência “mais desenvolvida” em termos de formação integral do trabalhador é lá que ele precisa estar inserido, por outro lado, o estranhamento dos demais alunos, de professores e gestores só recoloca a urgência de uma revisão sobre o sentido de uma rede de educação profissional voltada efetivamente para jovens e adultos trabalhadores.

No que concerne ao campo da política pública, é improvável que ela se consolide a permanecer a estratégia de que basta ter um curso em cada campi para justificar que se está cumprindo um decreto, ou ainda que não cabe a ampliação de turmas nos cursos existentes. A questão é bem maior, ou a estratégia Proeja contribui para o repensar do papel social das instituições federais de educação profissional, ou de fato vai apenas significar mais um programa de governo, que esperando pacientemente cairá no esquecimento.

(Endnotes)

- 1 Neste artigo será utilizada a sigla IFTs quando nos referirmos aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em geral; a sigla IFG quando a referência for ao Instituto Federal de Goiás e a sigla Ifes quando for ao Instituto Federal do Espírito Santo.
- 2 Notas a partir da conferência proferida por Gustavo Capanema, perante a Confederação Nacional da Indústria na solenidade de abertura do SENAI.
- 3 A Lei Ordinária nº 11892 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, portanto a maioria dos Cefets passam a se constituir em institutos federais que denominaremos neste texto IFTs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. Brasília: MEC, ago. de 2007.

_____. **Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05 de janeiro de 2011.

_____. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 01.

_____. **Decreto Nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em 05 de janeiro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. IFES. **Extrato edital do processo seletivo simplificado 2 2011**. IFES. Vitória, 05 de setembro de 2010.

CASTRO, M. D. R., VITORETTE, J. M. B. O processo de implantação do Proeja no IFG Campus Goiânia: limites, possibilidades e desafios. In: MACHADO, M.M., OLIVEIRA, J. F. **A Formação Integrada do Trabalhador: desafios de um campo em construção.** São Paulo, Xamã, 2010.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA M., RAMOS, M. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições** (Orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes-Vitória** (PDI) - período 2009-2013.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional e Plano Pedagógico Institucional 2010—2014.** Goiânia, 2010.

OLIVEIRA, Maria da Glória Médici. **O Cefetes como não-lugar: limites e possibilidades na inclusão dos alunos do Proeja nos cursos técnicos de Edificações e Metalurgia e Materiais.** 2008. Monografia. Instituto Federal do Espírito Santo, Gerência de Pós-Graduação, Especialização em Educação Profissional Técnica Integrada a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, Vitória, 2010.

SCHWARTZMAN, S. BOMENY, H. M. B. COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema.** 1ª ed. Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 1984 - 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000.

VASCONCELOS, Ricardo A. F.; LIMA FILHO, Domingos L. Escola e trabalho em tempos de mudanças tecnológicas. In: FAGUNDES, Edson et al (Orgs.). **Universidade tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores.** Curitiba: SINDUTF-PR. 2009. (p. 28-45).

VIEIRA, Tatiana de Santana. **A identidade como metamorfose: PROEJA entre o prescrito e o vivido.** 2010. Monografia. Instituto Federal do Espírito Santo, Gerência de Pós-Graduação, Especialização em Educação Profissional Técnica Integrada a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, Vitória, 2010.