

ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - CAMPUS DE FORMOSA (2010-2015)

BETWEEN PRESCRIPT AND LIVING: PROEJA AT THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF GOIÁS - CAMPUS DE FORMOSA (2010-2015)

ENTRE EL PRESCRITO Y EL VIVIDO: EL PROEJA EN EL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE GOIÁS - CAMPUS DE FORMOSA (2010-2015)

Roberta Gama Brito
robertagama@uft.edu.br

Gabriel Humberto Muñoz Palafox
gabmpalafox@hotmail.com

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: BRITO, R. G.; PALAFOX, G. H. M. Entre o prescrito e o vivido: o proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - campus de Formosa (2010-2015). Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 162-181, set./dez.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/tp.v20i45.3933>

RESUMO: O presente artigo é resultado da dissertação em nível de mestrado que teve como objetivo analisar a implantação e implementação do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus de Formosa (2010-2015). O estudo é orientado pela abordagem do materialismo histórico-dialético (MARX;ENGELS, 2007). Os resultados apontaram que a implementação do *Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (PROEJA) no IFG-Campus de Formosa seguiu a lógica da escolarização para o trabalho. Outra questão evidenciada refere-se à ausência de espaços de diálogos/discussões na Instituição, o que impede os agentes sociais de realizar momentos de reflexões críticas acerca do programa. Diante dos limites e contradições evidenciados no processo de implementação do PROEJA no estudo, acredita-se que a instituição deve assumir a política do PROEJA como uma proposta de educação capaz de contribuir com a superação de entraves ideológicos e de processos de gestão verticalizados presentes na condução das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: PROEJA. EJA. Políticas Públicas Educacionais. Implementação.

RESUMEN: El presente artículo es el resultado de la disertación a nivel de maestría que tuvo como objetivo analizar la implantación e implementación del *Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (PROEJA) en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás - Campus de Formosa (2010-2015). El estudio está orientado

por el abordaje del Materialismo Histórico-Dialéctico (MARX, ENGELS, 2007). Los resultados apuntaron que la implementación del PROEJA en el IFG-Campus de Formosa siguió la lógica de la escolarización para el trabajo. Otra cuestión evidenciada se refiere a la ausencia de espacios de diálogos / discusiones en la Institución, lo que impide a los agentes sociales de realizar momentos de reflexiones críticas acerca del programa. Ante los límites y contradicciones evidenciados en el proceso de implementación del PROEJA en el estudio, se cree que la institución debe asumir la política del PROEJA como una propuesta de educación capaz de contribuir con la superación de obstáculos ideológicos y de procesos de gestión verticalizados presentes en la conducción de las políticas públicas educativas.

Palabras clave: PROEJA. EJA. Políticas Públicas Educativas. Implementación.

ABSTRACT: The present article is a result of the master's degree dissertation that had the objective of analyzing the implantation and implementation of *Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (PROEJA) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás - Campus de Formosa (2010-2015). The study is guided by the approach of historical-dialectical materialism (MARX and ENGELS, 2007). The results indicated that the implementation of PROEJA in the IFG-Campus of Formosa followed the logic of schooling for work. Another issue highlighted is the lack of dialogues / discussions in the Institution, which prevents social agents from making critical moments about the program. Faced with the limits and

contradictions evidenced in the PROEJA implementation process in the study, it is believed that the institution should assume PROEJA policy as an education proposal capable of contributing to overcoming ideological obstacles and vertical management processes present in driving educational public policies.

Keywords: PROEJA. EJA. Public educational policies. Implementation.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar os dados da investigação desenvolvida no Mestrado em Educação, cujo objetivo foi analisar os limites e possibilidades da formulação e execução do *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (PROEJA) implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus de Formosa, no período de 2010-2015.

Nesse sentido o artigo apresenta um recorte histórico das políticas públicas de *Educação de Jovens e Adultos* (EJA) no país. Em seguida são expostas as políticas da EJA a partir do governo Collor até o governo Lula, direcionando para as políticas de formação profissional na educação tecnológica para EJA.

No percurso metodológico são expostas as técnicas utilizadas e dados que contribuíram para um repensar das políticas da EJA, principalmente no âmbito da educação profissional ofertada pelos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A questão temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, historicamente, esteve à margem das prioridades do Estado até a década de 1940, pois era considerada uma educação secundária paralela à educação elementar comum, o que gerava uma falta de compromisso político do poder público (VENTURA, 2001). A condição de direito à educação ofertada ao público da EJA passou a fazer parte da agenda de governo como política pública, quando o Brasil se estrutura enquanto um país urbano-industrial.

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) o tema da EJA se insere no âmbito das políticas educacionais de fato, a partir da década de 1940. No entanto, a Constituição Federal de 1934 já mencionava a oferta de ensino para esse público, com a elaboração de um Plano Nacional de Educação, de responsabilidade da União.

[...] deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110)

Para os autores, a ação do governo de buscar concretizar a oferta de ensino da EJA significou um olhar para um público excluído da escola e marginalizado na sociedade, visto que o Brasil, nas primeiras décadas do século XX, possuía índices alarmantes da população analfabeta. Diante de tal realidade, as ações em prol da EJA se intensificam, período em que são desenvolvidas medidas e campanhas para a escolarização, dentre elas: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942) estabelecia que 25% dos recursos do estado deveriam ser aplicados ao ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

O governo, preocupado em assumir o modelo desenvolvimentista, industrial e urbano do país, abandona o modelo estritamente agrícola e rural pois, vendo a necessidade de mão de obra qualificada e alfabetizada para atuar no novo projeto político e econômico, cria o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A CEAA, enquanto política governamental, foi expressão de que a educação de adultos promovia o crescimento educacional da população, além de favorecer o crescimento econômico, já que o Brasil buscava atender as exigências do contexto urbano industrial.

As medidas do governo para a EJA apesar de buscar minimizar o analfabetismo, tiveram como objetivo maior, contribuir com a formação de força de trabalho associada à lógica de favorecer o crescimento econômico do país, no entanto, ao procurar atender o público da EJA, o Estado possibilitou que os movimentos populares em favor desse público ganhassem expressão e se manifestassem, objetivando o resgate do cidadão em prol de direitos sociais e políticas públicas.

A motivação dada aos movimentos populares nasceu também de iniciativas em programas desenvolvidos entre os períodos de 1950 a 1964, tais como: o Movimento de Educação de Base (1961), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), órgãos culturais da UNE, a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, da Secretaria de Educação de Natal, e em 1964 o Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação e Cultura, dentre outros.

Percebe-se que as iniciativas dos grupos populares foram à busca da concretização da educação enquanto direito de uma população que vivenciava o preconceito do analfabetismo, o que para Fávero (2004, p. 23) tornou-se, “[...] o primeiro e fundamental passo de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática”. Assim, o desenvolvimento dos programas ou movimentos ora de caráter popular, ora sob o financiamento do Estado, possibilitaram que os movimentos sociais não apenas exigissem a educação do público da EJA, mas uma educação crítica voltada à transformação social, a fim de romper com o caráter de adaptação ao processo de modernização do país motivado por interesses estrangeiros dos países desenvolvidos.

No entanto, em 1964, devido ao Golpe Militar, essas iniciativas sofrem sérias medidas de repressão. Dentre elas, o fim de vários programas e a desarticulação dos movimentos sociais. Isso porque as ideias defendidas por aquelas iniciativas contrariavam os interesses impostos pelo governo militar. Não obstante, a EJA não poderia ser abandonada de fato pelo Estado, uma vez que era vista como um mecanismo de mediação com a sociedade e organismos internacionais, pois o país desejava uma política econômica forte e moderna, que minimizasse as disparidades referentes à distribuição de renda. Assim, a educação, para o Estado, foi uma “[...] estratégia de obtenção de consenso passivo e de adaptabilidade às relações e produção impostas pelo capitalismo” (ALMEIDA; CORSO, 2014).

Para isso, o governo militar, como forma de manter as características de um país em crescimento e atender aos objetivos de agências internacionais, cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) por meio da Lei 5.379, de 15 de dezembro 1967. O MOBRAL se caracterizou como um programa de abrangência nacional, pois a intenção do governo militar era alfabetizar a todos.

A princípio, acreditava-se que o programa tivesse inspirações freireanas, já que a proposta de Paulo Freire desenvolvida antes do golpe militar baseava-se numa perspectiva de uma educação libertadora, direcionada ao conhecimento prévio do aluno. No entanto, o MBRAL apresentava uma dimensão tecnicista, “[...] restringindo o conceito de alfabetização à habilidade de aprender a ler e a escrever” (ALMEIDA; CORSO, 2014, p.23).

Assim, as ações adotadas pelo governo priorizaram soluções técnicas, em detrimento de questões sociais, pois excluía a maioria da população. Logo, durante o período militar, a EJA esteve presente nas ações do Estado como instrumento político, mas nos anos de 1980, com o processo de redemocratização, o tema educação passa a ser visto de forma diferente. Isso porque os movimentos sociais emergem no cenário nacional exigindo a efetividade da EJA enquanto direito e política pública.

Nessa direção, em 1986, é extinto o MOBRAL. Foi substituído pela Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar), de competência do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que assumiu a responsabilidade de articular com entidades governamentais e não governamentais a execução de projetos, a fim de fomentar o atendimento às séries iniciais do ensino de 1º grau, e promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, por meio de apoio técnico e financeiro. Para Paiva (2005) apesar da reorientação dada a EJA pela Fundação Educar, esta não conseguiu reduzir os índices de analfabetismo no país.

Nesse sentido, inspirado pelo o fim da ditadura militar, abertura política, legalidade dos sindicatos e movimentos sociais, discussões em torno da EJA foram novamente impulsionadas no âmbito político, o que resultou no reconhecimento da EJA enquanto modalidade da educação brasileira na nova Constituição Federal do Brasil, em 1988.

NOVOS RUMOS PARA EJA: COLLOR A LULA

O Governo de Fernando Collor de Mello representou para o país a inserção nas políticas neoliberais, dando início a uma série de reformas. No âmbito das reformas, as políticas de educação, em especial as voltadas para a EJA, sofreram impactos significativos, principalmente com a extinção da Fundação Educar, em março de 1990. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.121) “[...] esse ato fez parte de um extenso rol de iniciativas que visavam ao ‘enxugamento’ da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, simultâneas à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação”.

No entanto, diante das transformações e da exigência de trabalhadores qualificados que atendessem às concepções do neoliberalismo de competitividade, lucro, produtividade e adaptação às novas exigências do mercado de trabalho, Collor implanta o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). O PNAC era responsável pela execução de ações pontuais que não o configuram como um programa nacional. Prometia substituir a atuação da Fundação, por meio de transferência de recursos federais para as instituições públicas privadas e comunitárias.

Nesse processo, as ações do Estado desenvolvidas durante os anos de 1990-1994, ora pelo presidente Fernando Collor de Mello ora pelo presidente Itamar Franco (seu sucessor) representaram tentativas para atender a nova dinâmica econômica do país. Com a chegada à presidência da República do sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), (1994-2002), o programa de governo priorizou uma reforma político-institucional da educação pública pautada em conceitos da administração, principalmente no que diz respeito à qualificação, como também à formação de trabalhadores aptos a ser tornarem consumidores, através de uma formação que pudesse inseri-los no cenário de produção flexível:

Segundo o discurso oficial e empresarial, as habilidades indispensáveis ao trabalhador, no “chão de fábrica”, são: capacidade de comunicação, viabilizada por meio do domínio de códigos e linguagens, contemplando, além da língua portuguesa, língua estrangeira e semiótica; autonomia moral, traduzida na capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento crítico e ético; e, finalmente, capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua dimensão mais ampla, que envolve responsabilidade, crítica e criatividade (OLIVEIRA, 2003, p. 4).

Nesse período, ressalta-se a presença de organismos internacionais, como o Banco Mundial, A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina

e Caribe (CEPAL), dentre outros, os quais sempre buscaram integrar a educação às lógicas do mercado e do comércio, influenciando a forma de gerir e organizar o sistema educacional por meio de convênios firmados junto ao Ministério da Educação.

Os resultados educacionais alcançados em programas financiados com recursos oriundos desses organismos passaram a ser avaliados de acordo com os princípios administrativos da eficiência e eficácia, de tal forma que a “[...] educação básica e o ensino superior passaram a conviver sistematicamente com a avaliação vinda de fora que, com seus mecanismos de classificação, instituiu a cultura de concorrência nas escolas públicas e privadas do País” (FERREIRA, 2009, p.257). As reformas educacionais iniciadas na década de 1990 configuraram como componentes estratégicos do Estado “[...] passaram a cumprir uma função estratégica para realizar os motivos financeiros e institucionais e as razões econômicas e ideológicas, compósitos dos ajustes estruturais e setoriais implementados” (DEITOS, 2007, p. 47).

Diante desse movimento, as políticas educacionais mesmo com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, continuou a vivenciar práticas políticas com a mesma lógica de formação historicamente instituída ao longo da história da educação. “[...] a constituição dos sistemas de ensino, considerando as especificidades de cada sociedade, a educação foi sendo pensada como um projeto social que respondesse às demandas ou necessidades estabelecidas pelos grupos hegemônicos” (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

É possível, nesse sentido, que as políticas educacionais mantenham a educação propedêutica, criando ou reforçando a dualidade existente entre a formação intelectual e a formação técnica, pois o momento econômico e social que o país passava, a educação tinha como objetivo atender aos imperativos econômicos.

Para Oliveira (2009, p. 241) “[...] o desafio essencial da educação que era a capacitação e a requalificação dos trabalhadores para satisfazer às exigências qualificacionais do sistema produtivo, bem como formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado consumidor diversificado, sofisticado e competitivo”. Para o autor, as políticas públicas de educação e as instituições escolares, espaços que também materializam as políticas, passam a desenvolver práticas até então vistas em setores empresariais.

Em outras palavras, a educação continuou a seguir a lógica da busca da maximização de lucros e a redução de gastos, ficando, assim, retratada a cidadania como “[...] uma questão totalmente privatizada, cujo objetivo é produzir indivíduos competitivos, interessados em si mesmos, competindo pelo seu próprio ganho material e ideológico” (GIROUX, 2003, p. 53). Diante de um modelo empresarial para a educação no Brasil, as práticas e as mudanças nos níveis de escolarização alteram-se para atender exigências

acerca dos processos de formação de força de trabalho capacitada e moldada para o mercado de trabalho.

Nessa conjuntura dos anos 1990, as reformas educacionais, ao mesmo tempo em que foram implantadas, também sofreram ajustes, visto que deveriam se adequar aos processos de modernização (KUENZER, 2000). Em concordância com a autora, entende-se que isso resultou em mudanças estruturais da educação que pudessem, agora, capacitar trabalhadores que possuíssem conhecimentos técnico-científicos associados às tecnologias a serem utilizadas nos seus respectivos campos de atuação no mundo do trabalho.

Assim, as mudanças estruturais do país e, conseqüentemente, as implicações no contexto educacional procuraram promover reformas no âmbito da educação técnica-profissional, por meio da criação de programas focalizados em grupos específicos, como é caso da EJA articulada com a capacitação técnica e científica para o mundo do trabalho. Nesse processo, durante a gestão de FHC, no ano de 1997, foi publicado o Decreto nº 2208, que tinha por objetivo a separação formal entre o ensino médio e técnico, o que, segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2011, p. 77) proporcionou o que segue:

O divórcio entre ensino médio e técnico parece ter respondido, numa só cartada, a mais de um interesse. Suprimiu-se o estatuto de equivalência, recuperando uma antiga ambição da legislação educacional brasileira; parte do ensino pós-compulsório foi transformada em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e parte manteve-se propedêutico. Reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais mas sobretudo sociais e econômicas. A novidade é a criação de um nível básico, dentro do ensino técnico, que independe da escolaridade do aluno.

Nesse foco, ao separar o ensino técnico e médio, a EJA tornou-se cada vez mais aligeirada, à medida que o discurso da democratização do ensino passou a ser deixado de lado, em detrimento de determinadas formas de exclusão de ensino, “[...] um sistema de educação e formação profissional, que inclui para excluir ao longo do processo, seja pela expulsão [do trabalho formal e qualificado] ou pela precarização dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada” (KUENZER, 2007, p. 1153).

Assim, o distanciamento entre o ensino técnico e o ensino médio acabou por ofertar cursos até mesmo em ambientes de trabalho, o que, para Pino (2011, p. 79) representou “[...] impulsionar o caráter capitalista da escola, de reprodução da divisão social do trabalho”. Para isso, o Governo, como estratégia de reestruturação da educação

profissional, instituiu, em 1997, O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

O programa teve por objetivo “[...] a adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação; reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores(as), independente do nível de escolaridade” (BRASIL, 1997, p. 1). É perceptível que a intenção do Governo era proporcionar a entrada da população de jovens e adultos trabalhadores nos processos educativos de caráter profissional, conduzindo-os para o mercado de trabalho com melhor qualificação. Porém, o que se vê, nessas ações, são políticas enraizadas na lógica compensatória, já que, naquele momento, os interesses foram centrados numa perspectiva ideológica associada à ideia de promoção do crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento social.

A preocupação do Governo era privatizar o conhecimento de forma a aumentar a polarização da riqueza, deixando de lado a oferta de uma educação crítica que possibilitasse ao trabalhador reconhecer as formas de exploração do trabalho, já que uma das teses da doutrina neoliberal, conforme a literatura, pressupõe a desigualdade como elemento fundamental para a eficiência e produtividade capitalista.

Diante desse quadro de interesses estatais diferentes da sociedade brasileira é que no ano de 2002 foi eleito o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que apresentava, na sua proposta de governo, a esperança de mudanças econômicas e sociais de uma parcela da população que sofria com os acentuados índices de desigualdades sociais, bem como o acirramento da pauperização.

Nos primeiros anos de seu mandato, Lula preocupou-se em praticar, segundo Barroso (2005) a nova *performance* do processo de regulação, o que, para esse autor, é o oposto de regulamentação. No processo de regulação, a meta a ser atingida é o equilíbrio social. O Estado que até então era regulador, adota práticas de Estado-avaliador e do quase mercado, ou seja, o Estado tem como uma de suas finalidades as questões sociais. No campo educacional, o presidente Lula buscou manter o compromisso de mudar o ensino do país, “[...] reconhecer a educação como direito inalienável, sendo prioridades de seu governo a expansão do sistema educacional e a elevação de seus níveis de qualidade” (FERREIRA, 2009, p. 260).

A fim de promover a expansão do sistema educacional e os níveis de qualidade, os primeiros anos do governo foram marcados pela abertura de debates e propostas de políticas para a educação profissional, em especial para jovens e adultos, o que significou um confronto direto com o modelo econômico que vinha se desenvolvendo no governo de seu antecessor. Com o propósito de atender as demandas vindas das classes sociais e de grupos da sociedade (movimentos sociais, intelectuais da educação), o Presidente faz com que o MEC publicasse o tratamento que seria

dado à temática da educação profissional enquanto política pública no país:

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, MEC, 2005, p. 2).

Os primeiros anos do governo, apesar de expressar a importância da integração do ensino profissional e tecnológico ao ensino médio, o Governo instituiu alguns programas na área da educação voltados à população de jovens e adultos, que herdaram a característica de políticas compensatórias e focais, como forma de minimizar os impactos socioeconômicos. Ou seja, “[...] a lógica adotada continuou sendo a da focalização à população em risco social, de forma mais ampliada” (FERREIRA, 2009, p. 258). A exemplo disso, pode-se citar o Programa Escola de Fábrica.

O projeto teve como finalidade ofertar capacitação profissional inicial aos jovens de dezesseis a vinte quatro anos, desde que estivessem matriculados na educação básica ou na EJA, e possuísem renda de um salário mínimo e meio *per capita* (BRASIL, 2005). O projeto foi executado pelo MEC, Secretaria Nacional de Juventude e parcerias com Municípios e entidades privadas, desde que fosse sem fins lucrativos, “[...] o Programa Escola de Fábrica é definido como um programa de inclusão social, voltado para beneficiar estudantes excluídos do mercado de trabalho, e que pretende estimular empresas privadas a praticarem a responsabilidade social” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 1101).

Ao implantar esse projeto, o Governo continuou a reforçar visões e práticas mercadológicas associadas à educação, contexto esse que, a partir do ano de 2005, levou a edição de outra proposta de formação denominada Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos (PROJOVEM), criado por meio da Medida Provisória nº 238/2005, destinado aos jovens com idade entre 18 e 24 anos que ainda não tivessem concluído a oitava série (hoje, nono ano) do ensino fundamental e não possuísem vínculo empregatício. A intenção do programa foi centrada na busca da promoção de qualificação profissional, em curto tempo, para que os jovens pudessem se inserir no mercado de trabalho com a pretensão de

[...] contribuir especificamente para a reinserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos

jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1102).

Ambos os programas adotados pelo Governo tiveram por objetivo inserir o quanto mais rápido possível o jovem e adulto no mercado de trabalho. Porém, apresentaram ausência de integração com outras políticas públicas que pudessem proporcionar a inserção no mercado de trabalho formal e a melhoria da renda familiar. Para superar esse impasse o Governo já vinha investindo desde 2003, em debates sobre a temática, que resultaram no ano de 2004, no Decreto 5.154/2004 que regulamentou a educação profissional no país, em revogação do Decreto nº 2208/1997 referente à regulamentação da educação profissional publicada no governo de FHC.

O novo Decreto apontou “[...] para a possibilidade de integração entre ensino médio e a educação profissional, mas mantém as outras duas possibilidades de articulação previstas no decreto nº 2.208/1997- as formas subsequente e concomitante [...]” (MOURA, 2012, p. 55). Conforme a literatura, no momento ainda não era a proposta ideal, mas possibilitava pensar em uma reestruturação da educação profissional e tecnológica que fosse mais significativa, e que realmente atendesse os principais interessados jovens e adultos.

Oliveira (2012, p. 87) expõe que “[...] pesquisadores, movimentos sociais e representantes sindicais reconhecem que ao Presidente revogar o Decreto nº 2208/97, representou a forma possível de fazer com que a dualidade no campo da educação básica e da educação profissional pudesse, pelo menos no âmbito da legislação, ser amenizada”. Assim sendo, o Governo possibilitou repensar diretrizes políticas e pedagógicas que visem garantir ao público da EJA maiores possibilidades de acesso e formação inicial e continuada, possibilitando uma educação integrada, rompendo com o caráter dualista que vinha sendo desenvolvido no país. A educação profissional integrada à EJA ganhou, em tese, um espaço nas instituições de ensino, principalmente a partir da criação dos Institutos Federais de Ensino, Ciência e Tecnológica que passaram a reservar 10% de suas vagas para o público da EJA.

PROEJA, UMA NOVA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA EJA

Em 2005 é criado pelo Governo, por meio de Decreto nº 5478/2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)¹. Esse programa representa possibilidade de inserção e inclusão de jovens e adultos

1 Posteriormente, a nomenclatura do programa seria modificada, passando a: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), redação dada pelo Decreto nº 5840/2006.

que não tiveram condições de concluir a educação básica na faixa etária adequada. No Decreto, foi atribuída a responsabilidade de oferta do curso às instituições federais de ensino profissional:

Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto. § 10 O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de Educação Profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - Educação Profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2005)

No entanto, a literatura aponta que as instituições não se encontravam preparadas para o atendimento de uma educação profissional tecnológica integrada ao ensino médio. “[...] a rede até aquele momento, não havia atuado de forma sistemática nessa modalidade, dessa forma, não havia professores adequadamente formados para trabalhar no PROEJA” (MOURA, 2012, p. 59).

Com essa realidade, foi evidenciada a necessidade de uma reavaliação do programa, que considerasse as especificidades de trajetórias tão singulares como do público do PROEJA, haja vista que “[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob as circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que defrontam diariamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1968, p.15).

Nessa ótica, a implantação do programa levaria em consideração as necessidades e exigências postas ao país, no âmbito econômico de readequação profissional de sua mão de obra, ou seja, uma educação que se adequasse à dinâmica econômica. Frente às fragilidades presentes no Decreto no ano de 2006, é instituído o Decreto nº 5840/2006, que substituiu o Decreto nº 5478/2005. A legislação tornou-se principal instrumento regulador do PROEJA, pois o Documento Base elaborado via Decreto foi guia para aplicabilidade do programa nas instituições de ensino, tendo como um dos eixos a articulação com outras políticas públicas. Isso porque buscava concretizar a educação profissional e tecnológica enquanto política pública.

O novo Decreto do PROEJA possibilitou almejar uma formação do jovem e adulto que pudesse analisar de forma crítica o contexto no qual se está inserindo, pois é um programa que pensa a formação integral: social, cultural, político. A proposta defendida no novo formato do programa era o rompimento com as dicotomias existentes entre a educação básica e a técnica, como é explicitado na citação a seguir:

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 54).

Na realidade, tem-se um programa que deve ser gestado na sociedade pelo Estado, como forma de compensar as desigualdades e as trajetórias escolares descontínuas. Sendo assim, o PROEJA para os jovens e adultos seria uma “ponte” entre o ensino fundamental e o ensino superior, além de uma profissionalização, contribuindo para a integração sociolaboral. O PROEJA, ao implantar uma educação integrada, requer uma “[...] sociedade mais democrática, com justiça social, uma racionalidade mais humanista e libertadora” (FERREIRA, 2009, p. 265). É requisitada a construção de um currículo com uma concepção nova, que não esteja a favor das classes dominantes, mas a favor de quem irá recebê-lo e fazer parte dessa construção cotidiana.

Assim, a proposta da integração curricular para o PROEJA visa possibilitar a formação de sujeito crítico-reflexivo e cidadão de direito, enfim, “[...] a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (CIAVATTA, 2010, p. 469). Ou como afirma Saviani (1994), um abandono de uma pedagogia tradicional, repetitiva, monótona e repressiva, uma vez que a proposta de construção desse currículo é um currículo construído de forma coletiva, processual e contínua, com a possibilidade de envolver todos os participantes, docentes e estudantes.

Ciavatta (2010), Ramos (2005) e Ferreira (2009) entendem que a dinâmica de gestão administrativa e pedagógica do PROEJA pode se tornar um desafio no processo implementação do programa em algumas instituições, uma vez que busca romper com a educação dualista presente nas inúmeras reformas educacionais vivenciadas pelo Brasil. Em consequência, exige do Governo, dos agentes sociais e da sociedade uma análise atenta, diagnóstica e de avaliação permanente do processo de implantação e implementação dos cursos vinculados ao PROEJA, em especial nos Institutos Federais, principais promotores da execução do programa.

PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação se configura no campo da pesquisa qualitativa em educação, por considerar que essa vertente busca analisar e compreender nuance que permeia o objeto investigado e os significados atribuídos pelos sujeitos (MINAYO, 2015).

A pesquisa apresenta como base epistemológica o materialismo histórico e dialético, pois a abordagem visa apreender a realidade a partir de suas contradições, a fim de potencializar a transformação social, fruto dos conflitos entre as classes sociais. A perspectiva possibilita compreender a realidade de forma crítica, desvelando questões que surgem da própria ordem capitalista, tese desenvolvida por Marx que tomou como base o processo de produção como referência para a existência humana. Nesse sentido Marx e Engels (2007, p. 87) afirmam que

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal.

Ao adotar essa compreensão, consideram-se as políticas educacionais como um espaço que possibilita uma análise desde a formulação até a implantação nos contextos sociais, pois esse enfoque contribui para analisar as políticas públicas em educação, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, que necessita articular as perspectivas macro e micro (MAINARDES, 2006).

Para Ball (2011) as políticas não devem ser analisadas de forma isolada, mas relacionadas a outras políticas e outros contextos. Trata-se de uma leitura que é possibilitada pela orientação materialista dialética, pois segundo Netto (2003, p. 26-27) é possível articular as políticas educacionais com a dimensão macroeconômica e com outras políticas setoriais, programas e projetos, além de estudar o contexto de formulação e implementação dessas políticas.

Portanto, no âmbito do PROEJA é possível essa análise com a contribuição do materialismo histórico dialético, uma vez que essa abordagem compreende o movimento existente entre o particular e a totalidade. Logo, é na instituição escolar que o respectivo programa se materializa a partir dos sujeitos sociais envolvidos.

Dessa maneira, foram utilizados como recursos para a coleta de dados, as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, além do questionário com docentes que estiveram envolvidos com o PROEJA no período de 2010-2015. A escolha das técnicas e instrumentais possibilitam descrever e analisar ações e comportamentos sem desvinculá-los dos contextos que se manifestam, assim permite compreender não só como surgem e se desenvolvem os

fenômenos pesquisados, mas também como evoluem em um dado período (ANDRE, 2013).

O INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DE GOIÁS – IFG CAMPUS FORMOSA LOCUS DA PESQUISA

O Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Goiás – IFG Campus Formosa iniciou suas atividades no ano de 2010, fruto da terceira fase da política de expansão da Rede Federal, como respaldo da Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação. A implantação do IFG na cidade partiu da necessidade local, após um amplo estudo realizado pelo Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica², no ano de 2008.

O relatório apresentado pelo Observatório foi elaborado a partir de entrevistas com dirigentes do setor público e privado da cidade. A partir dos dados obtidos junto a esses segmentos e demais instituições governamentais, o Observatório conseguiu identificar possíveis modalidades de educação profissional e tecnológica e cursos que poderiam ser oferecidos pelo Campus na sua implantação.

No seu período inicial de implantação, o IFG pôde ofertar modalidades de ensino profissional e tecnológico, ensino superior e PROEJA, pois na visão dos gestores e empresários a presença do IFG conduziria a elevação da qualidade do ensino na região, em decorrência do seu poder irradiador (IFG, 2009).

No tempo presente, a instituição oferta diversos cursos, dentre esses o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (Biotecnologia e Saneamento), cujas formações são voltadas para a profissionalização técnica, em que o aluno adquire conhecimentos que o qualifiquem profissionalmente para uma das áreas de atuação. A duração dos cursos é de três anos em tempo integral, e o ingresso ocorre via sistema de seleção.

No que diz respeito à educação superior, são ofertados os cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas, o curso de Ciências Sociais, cujo objetivo é formar profissionais capazes de atuar como educadores no ensino fundamental e médio, ambos os cursos com duração de quatro anos. Além das licenciaturas, o IFG – Formosa oferta o curso de Bacharelado em Engenharia, que tem por objetivo formar profissionais aptos a atuar nas grandes áreas da engenharia civil, além de poder exercer atividades voltadas ao empreendedorismo. A duração mínima do curso é de cinco anos.

A instituição oferece também o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, direcionado para a formação de tecnólogos, cujo objetivo é desenvolver e implantar sistemas computacionais da informação, com a duração de três anos. Vale ressaltar que o ingresso nesses cursos superiores e tecnólogos ocorrem via ENEM e seleção do SISU.

2 O Observatório do Mundo do Trabalho faz parte da Rede Nacional de Pesquisa e Inovação em Tecnologias Digitais – RENAPI. Tem como objetivo coletar, gerar dados, informações, análises e reflexões que serão utilizadas na definição de políticas públicas de expansão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, bem como na constituição de um instrumento da busca pela melhoria da eficácia e efetividade dos programas e projetos de educação profissional, científica e tecnológica de toda rede federal. Fonte: <http://www.ifg.edu.br/observatorio/index.php/nos>

No âmbito da EJA, o Campus oferta os cursos do PROEJA (Técnico em Edificações e Técnico em Manutenção e Suporte de Informática). A modalidade EJA é destinada a jovens e adultos que já tenham concluído o ensino fundamental, e que não tenham concluído o ensino médio, com duração de quatro anos. O ingresso dos alunos é realizado via processo seletivo constituído por palestras e entrevista com profissionais da área específica ou Assistentes Sociais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFG - CAMPUS FORMOSA

Constatamos, com base nas respostas dos questionários aplicados a dez professores da instituição, *locus* do estudo, que todos têm conhecimento do que é o PROEJA e a quem é destinado, enquanto política educacional.

No entanto, no que se refere ao processo de implantação da política na instituição, a maioria dos docentes (70%) afirmam que não possuem informações acerca do processo de implantação dos cursos de PROEJA no instituto. Neste sentido, infere-se que, a princípio, a falta de informação pode interferir na forma como a política é desenvolvida no contexto institucional.

Sobre os cursos ofertados no PROEJA, os docentes, em sua maioria, (50%), apontaram ter conhecimento em parte do processo de escolha dos cursos pela instituição. Porém, quando questionados sobre a participação na elaboração do projeto pedagógico dos cursos, (60%) confirmaram não terem participado desse momento de construção. Diante das respostas, pode-se depreender que a não participação compromete o processo de compreensão e execução do PROEJA, pois evidencia-se um distanciamento da proposta do programa e sua implementação.

Nota-se que apesar dos docentes apontarem para uma falta de envolvimento no processo de implantação do programa e conhecimento da proposta, a maioria, (60%), reconhece como boa a iniciativa da política do PROEJA pela instituição, pois proporciona a inclusão social de alunos que não tiveram oportunidade de concluir os estudos no tempo regular.

No que se refere aos ex-gestores³ do PROEJA, foi evidenciado que os pontos negativos presentes na implementação estão na execução do programa, pois os cursos não atendem à realidade da comunidade, o que leva à necessidade de rever a oferta dos cursos, assim como a necessidade de formação para os professores que atuam na EJA, bem como espaços para a troca de experiências e diálogos sobre a temática. Pois os sujeitos participantes do processo de execução do PROEJA ainda não conseguem compreender as propostas e objetivos para o ensino da EJA, estando, por várias vezes, diante de duas lógicas: a de educar um

3 Foram entrevistados 4 (quatro) ex-gestores (Direção geral, Chefia de Departamento da área acadêmica, Coordenação dos Cursos Técnicos da EJA e Coordenação Acadêmica).

cidadão produtivo (lógica capitalista) ou um cidadão emancipado (lógica da educação).

Nessa perspectiva, o desafio imposto à implementação do PROEJA está nas contradições da atividade formativa, já que a instituição e os sujeitos participantes precisam, de fato, se apropriar das concepções de educação integrada, para que se possa romper com a dualidade estrutural presente no sistema educacional.

Somado a isso, entende-se que é necessária a compreensão da comunidade escolar e seus sujeitos de que o PROEJA é uma política educacional que requer, mesmo que em âmbito institucional, a realização de diagnósticos, avaliação e monitoramento, processos que devem envolver uma análise da totalidade da política e seus sujeitos. Isso porque os “[...] fatos expressam um conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético, isto é, determinados e determinantes desse todo, de modo que não podem ser entendidos como fatos isolados” (BOSCHETTI, 2009, p. 7).

CONSIDERAÇÕES

É possível notar que o histórico da EJA no Brasil sempre esteve ligado à formação para o trabalho, com a finalidade de suprir as necessidades do modo de produção econômico da sociedade. Percebe-se que ao se institucionalizar um programa como o PROEJA nas instituições de ensino se faz uma tentativa de minimizar o descaso histórico com essa população, já que o PROEJA busca ofertar uma educação integrada aos conhecimentos científicos e profissionais, dando a oportunidade do público da EJA de superar as condições impostas pelo sistema capitalista de produção.

No entanto, a implementação do PROEJA ainda se mostra um desafio para os institutos federais, já que essa política busca integrar a formação básica e a formação profissional, com o intuito de propiciar a integração entre o trabalho, ciência e cultura, garantindo ao aluno a possibilidade de compreender as relações complexas de uma sociedade que tem seus objetivos pautados nas relações de mercado.

Nesse sentido, os dados apontaram que os atores sociais envolvidos na implementação da política na instituição de ensino encontraram dificuldades em articular a formação de educação de jovens e adultos com a formação profissional. Constataram falta de conhecimento da comunidade escolar sobre a criação do programa e os documentos norteadores para o desenvolvimento, bem como a não participação da maioria dos membros escolares na construção da proposta pedagógica dos cursos e a falta de espaços para discutir a política do PROEJA.

Portanto, a implementação do PROEJA descrita pelos professores e ex-gestores pesquisados demonstra que as orientações que conduziram a escolha dos cursos para

o programa refletem uma dinâmica de intencionalidades presentes na implantação das políticas educacionais no Brasil, isto é, a formação atrelada à lógica da produção econômica. Essa realidade foi evidenciada a partir do momento em que os legisladores buscaram atender a uma realidade econômica, desconsiderando a realidade social e a identidade dos sujeitos, público da política.

Em outras palavras, levou-se em consideração uma proposta de formação para atender um cidadão produtivo, para atuar nos novos arranjos econômicos da cidade e região. A pesquisa revelou que ao implementar a política do PROEJA na instituição, as tomadas de decisões estiveram sob a tutela de um grupo que minimizou a participação de outros agentes sociais participantes da execução do programa. Nota-se que, no âmbito institucional, essa falta de participação simbolizou a manutenção da ordem vigente na sociedade, pois seus executores, de modo não proposital, assumem a função de agentes do Estado que reproduzem, de modo intencional ou não, o projeto de reestruturação econômica no contexto escolar.

Apreende-se que as ações desenvolvidas terminaram reproduzindo as concepções de educação profissional técnica hegemonicamente presentes na educação tecnológica, traduzindo-se, dessa forma, uma política de caráter compensatório. Esta é uma política destinada a reproduzir a lógica da relação capital/trabalho e educação dominantes, apesar de a própria legislação da política propor, no discurso, uma ruptura com esse tipo de lógica, orientada, basicamente, para a formação de um exército de reserva precarizado na sua formação, de acordo com os interesses que sustentam a lógica de oferta e demanda no mercado capitalista.

Nessa perspectiva, acredita-se que o estudo pode contribuir para a análise crítica da política nacional de EJA e educação profissional tecnológica no contexto de políticas públicas de educação, a fim de levantar novas reflexões e análises que subsidiem reformulações e adequações no processo de implementação do referido programa que se fizerem necessárias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de.; CORSO, Angela Maria. *Educação de jovens e adultos: interfaces políticas, históricas e pedagógicas*. Paraná: Unicentro, 2014.

ANDRE, Marli. O que é estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica*, 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>> Acesso em: 20 jul.2016.

_____. *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. Brasília, DF, 24 de junho de 2005.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997. Regulamenta o §2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional e institui o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 01 jul. 2016.

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. 2009, p. 1- 20.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia. Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31 nº 111, p. 461-480, abril-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

DEITOS, Roberto. Antonio. Os organismos internacionais e a política educacional brasileira. In: XAVIER, Maria Elizabete S. P. (Org). *Questões de educação escolar*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

DI PIERRO, Maria. Clara.; JOIA, Orlando.; RIBEIRO, Vera. Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FÁVERO, O. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA J. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi.;

OLIVEIRA, Dalila Adelaide. *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 253-286.

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

GIROUX, Henry A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HADDAD, Sérgio.; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, Maio/Jun./Jul./Ago., 2000.

KUENZER, Acacia. (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Coleção Questões da nossa época, v. 63, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 20 set. 2015.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo. 1968, p.15.

_____; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: Limites e Possibilidade. In: OLIVEIRA, Ramon de. *Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate*. Campinas.: Papyrus, 2012, p. 47-105.

NETTO, José Paulo. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary G.; RIZOTTO, Maria Lucia F. (Orgs.). *Estado e políticas sociais*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003, p. 26-27.

OLIVEIRA, Maria Aauxiliadora Monteiro. *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 237-252.

OLIVERIA, Ramon de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. *In*: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate*. Campinas: Papirus, 2012, p. 83-105.

PINO, Mauro Del. Política educacional, emprego e exclusão social. *In*: GENTILI, Pablo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez : CLACSO, 2011, p. 65-88.

SHIROMA, Eneida. Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VENTURA, Jaqueline Pereira. *O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada*. 1v. 122 p. Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2001.

Recebido em: 03/09/2017
Aprovado em: 29/06/2018
Publicado em: 31/12/2018