

**VANIR GARCIA**

**PROEJA NO IFMS - *CAMPUS* CAMPO GRANDE  
O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MANUTENÇÃO E  
SUPORTE EM INFORMÁTICA (2010 A 2013)**



**UCDB**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**Campo Grande - MS**

**Julho /2014**

**VANIR GARCIA**

**PROEJA NO IFMS - *CAMPUS* CAMPO GRANDE  
O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MANUTENÇÃO E  
SUPORTE EM INFORMÁTICA (2010 A 2013)**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientador:** Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Campo Grande - MS  
Julho/2014**

### Ficha catalográfica

Garcia, Vanir  
G216p PROEJA no IFMS – campus Campo Grande: o curso técnico integrado em manutenção e suporte em informática (2010 A 2013) / Vanir Garcia ; orientação Jefferson Carriello do Carmo. 2014.  
108 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

1. Política de formação profissional 2. Ensino profissional  
I. Carmo, Jefferson Carriello do II. Título

CDD – 379.81

“PROEJA NO IFMS – CAMPUS CAMPO GRANDE O CURSO  
TÉCNICO INTEGRADO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE  
EM INFORMÁTICA (2010 A 2013)”

VANIR GARCIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo - UCDB

Prof. Dra. Giselle Cristina Martins Real - UFGD

Prof. Dra. Flavinês Reboldo - UCDB

Campo Grande-MS, 02 de julho de 2014.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E  
DOUTORADO

## **DEDICATÓRIA**

**Aos jovens e adultos que ainda estão fora da escola.**

## **AGRADECIMENTOS**

**Jamais serei suficientemente grato à Márcia Paula de Souza.**

**Agradeço também à amiga e pesquisadora Marilyn Aparecida Errobidarte de Matos.**

**Às várias outras pessoas, que de alguma maneira, me ajudaram e possibilitaram que esta pesquisa pudesse ser concluída, dentre elas, Robson Félix, Liliam Cristina Caldeira e os meus colegas professores da área de Informática do IFMS – *Campus* Campo Grande.**

**Agradeço ao professor Dr. Jefferson Carriello do Carmo por ter me orientado nesse percurso formativo.**

**Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dra. Giselle Cristina Martins Real e à Prof<sup>a</sup>. Dra. Flavinês Rebolo que participaram da banca examinadora, cujas contribuições foram fundamentais para a conclusão da dissertação.**

GARCIA, Vanir. Proeja no IFMS – Campus Campo Grande: o Curso de Manutenção e Suporte em Informática (2010-2013). Campo Grande, 2014. 108p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Esta dissertação analisa a relação entre os documentos produzidos pelo IFMS para a condução do curso de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade Proeja e as políticas públicas educacionais que orientaram a implantação do Proeja em nível nacional. Vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e se desenvolve no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente/HISTEDBR. Os objetivos específicos estabelecidos foram: a) Identificar aspectos históricos da educação de jovens e adultos e suas relações com as políticas neoliberais; b) Analisar as políticas públicas de educação e os pressupostos legais que deram suporte para a implantação do Proeja no IFMS - *campus* Campo Grande e sua relação com o Ensino Médio integrado e a Educação Profissional; c) Investigar a implantação e condução do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática na modalidade Proeja no *campus* Campo Grande. Como procedimento de pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa, delimitando a análise documental e bibliográfica como procedimento técnico-metodológico. Os resultados nos permitem afirmar que houve uma fragilidade do Proeja no *campus* Campo Grande e as relações estabelecidas através dos documentos corroboram a hipótese de que a eficiência e a efetividade estão ligadas a várias causas. Percebe-se uma dificuldade em operacionalizar o programa de forma efetiva devido a vários fatores, pois o Proeja ao ser implementado não dispunha de uma estrutura organizacional suficiente para atender esse público e devido à ausência de um estudo aprofundado para se definir a proposta político-pedagógica, que realmente atendesse as necessidades dos envolvidos, mas por outro lado, o Proeja abre-se como uma oportunidade, um desafio, em se constituir, a partir de então, em um programa efetivo.

**Palavras-chave:** Políticas de Educação Profissional; Proeja; Ensino Médio Integrado.

GARCIA, Vanir. Proeja in IFMS – Campus Campo Grande: the Course on Informatics Support and Maintenance (2010-2013). Campo Grande, 2014, 108p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University - UCDB.

## ABSTRACT

This Dissertation analyzes the relation between the documents which were elaborated by Mato Grosso do Sul Federal Institute of Education, Science and Technology (IFMS) to manage the Course on Informatics Support and Maintenance, offered as a Proeja modality (a program that integrates professional and basic education for young and adult learners) and the public educational policies which guided the implementation of this program on a national basis. It is linked to the research line entitled Educational Policies, School Management and Teacher Education from Universidade Católica Dom Bosco's Post-graduation – Master's and Doctoral Degree –Education Program. The research was developed in the Group of Study and Research on Educational Policies, Teacher Education and Work/ HISTEDBR. The specific objectives were: a) Identify historical aspects of the education of young and adult learners and their relations to the neoliberal policies; b) Analyze the public educational policies and the legal assumptions which supported the implementation of Proeja at IFMS – Campo Grande *campus* – and their relations to the integration of high school system and professional education; c) Investigate the implementation and management of the technical course on Informatics Support and Maintenance offered as a Proeja modality in the Campo Grande *campus*. A qualitative approach was used as a research method, establishing the document and bibliography analysis as a theoretical and methodological procedure. The results enable us to state that there was fragility in the implementation of Proeja in Campo Grande and the relations established through the documents corroborate the hypothesis that the efficiency and effectiveness are due to several causes. We can observe a certain difficulty in what concerns the operationalization of the program in an effective way because of many factors, since Proeja, when implemented, did not have an organizational structure which could meet the needs of the students. It did not undergo a deep investigation that could define its pedagogical policies in order to meet these needs. On the other hand, Proeja is seen as an opportunity, a challenge towards the constitution of an effective program.

**Keywords:** Professional Education politics; Proeja; High School and Professional Education.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CEB** - Comissão da Educação Básica  
**CEFET**- Centros Federais de Educação Tecnológica  
**CEFET/MG** - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais  
**CEPLAR** - Campanha de Educação Popular da Paraíba  
**CF** - Constituição Federal  
**CNBB** - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil  
**CNE** - Conselho Nacional de Educação  
**CNEA** - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo  
**CNER** - Campanha Nacional de Educação Rural  
**CNI** - Confederação Nacional da Indústria  
**CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
**EAF**- Escolas Agrotécnicas Federais  
**EBFP** - Educação Básica e Formação Profissional  
**EJA** - Educação de Jovens e Adultos  
**FIC** - Formação Inicial e Continuada  
**HISTEDBR** - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"  
**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IFET** - Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica  
**IFG** - Instituto Federal de Goiás  
**IFMS** - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
**IFRJ** - Instituto Federal do Rio de Janeiro  
**INEP**- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
**MCT** - Ministério da Ciência e Tecnologia  
**MEC** - Ministério da Educação  
**MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
**MOVA** - Movimento de Alfabetização de Adultos  
**MSI** - Manutenção e Suporte em Informática  
**PCMSI** - Projeto Pedagógico do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática  
**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação  
**PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional  
**PLANURB** - Instituto Municipal de Planejamento Urbano  
**PNAD**- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PROEJA** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
**PROEN** - Pró-Reitoria de Ensino  
**PROJovem** - Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
**SEA** - Serviço de Educação de Adultos  
**SEB** - Secretaria de Educação Básica  
**SED** - Secretaria de Educação  
**SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
**SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
**SESC** - Serviço Social do Comércio

**SESI** - Serviço Social da Indústria

**SETEC**- Secretaria de Educação Profissional e Técnica

**UCDB**- Universidade Católica Dom Bosco

**UECE** - Universidade Federal do Ceará

**UFG** - Universidade Federal de Goiás

**UFP**- Universidade Federal do Paraná

**UFMS** - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNESP** - Universidade Estadual Paulista

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UTFPR** - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**ZEE/MS** - Zoneamento Ecológico Econômico de Mato Grosso do Sul

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Mapa de Mato Grosso do Sul.....	63
<b>Figura 2</b> - Localização de Campo Grande no estado.....	65
<b>Figura 3</b> - Regiões urbanas e bairros do município de Campo Grande/MS.....	67
<b>Figura 4</b> - Localização dos <i>campi</i> do Instituto Federal no Estado de Mato Grosso do Sul....	70
<b>Figura 5</b> - Organograma do IFMS.....	71
<b>Figura 6</b> - Projeto do <i>campus</i> Campo Grande.....	72
<b>Figura 7</b> - Cursos técnicos Proeja no estado do Mato Grosso do Sul.....	74

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** - Evolução populacional do Brasil, Mato Grosso do Sul e Campo Grande.....66

**Tabela 2** - Pirâmide etária de Mato Grosso do Sul e de Campo Grande.....66

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Evasão.....	87
<b>Gráfico 2</b> – Servidores com experiência em EJA.....	92
<b>Gráfico 3</b> – Formação dos alunos.....	93

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: POLÍTICA SOCIAL E O PROEJA	22
1.1 Aspectos históricos do Proeja.....	22
1.2 Políticas neoliberais e o Proeja.....	31
CAPÍTULO 2: BASES LEGAIS DO PROEJA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	41
2.1 Desafios da integração.....	41
CAPÍTULO 3: PROEJA NO IFMS	62
3.1 O estado de Mato Grosso do Sul.....	62
3.2 O município de Campo Grande.....	64
3.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Do Sul.....	68
3.4 O <i>campus</i> Campo Grande.....	71
3.5 Atuação do IFMS.....	72
3.6 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	96

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e insere-se na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, na medida em que focaliza as relações das políticas educacionais envolvidas na implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no *campus* Campo Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS). Articula-se também ao Grupo de Pesquisa Política de Formação e Trabalho Docente/HISTEDBR que reúne pesquisadores e alunos de Iniciação Científica e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Os objetivos do grupo são:

Analisar e avaliar as políticas de formação e trabalho docente, no contexto das transformações no mundo do trabalho e das novas tecnologias; investigar e avaliar as políticas educacionais e a relação entre trabalho e educação quanto à qualificação do trabalhador diante da nova morfologia do trabalho. Tem como categoria de análise o trabalho em sua dimensão ontológica e as Políticas Educacionais compreendidas como “conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação”. Elegeu como temática a história e as políticas de formação e trabalho docente voltadas para a educação de ensino médio articulado com ensino técnico e profissional quanto aos programas, planos e projetos governamentais, que fazem parte da política educacional, de modo especial, relacionados ao estado de Mato Grosso do Sul (CNPq, 2012) <sup>1</sup>.

A pesquisa vincula-se ao Projeto “Formas de Produção e Trabalho e as Políticas Públicas de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul”, de autoria do Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo que tem como objetivo geral:

---

<sup>1</sup>CNPq. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. 2012. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=2882708X609GQ2>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

Investigar os sentidos assumidos pela educação profissional, no contexto das novas formas de produção e trabalho no Estado de Mato Grosso do Sul e os desafios a serem enfrentados na retomada da integração entre educação profissional e o ensino médio integrado e a elevação dos níveis de escolaridade entre final do século XX e início do século XXI a partir da realidade da política educacional sul mato-grossense (CARMO, 2010, p. 12).

Segundo o Documento Base (BRASIL, 2007), o Proeja é um programa proposto pelo governo federal com o objetivo de atender a demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio.

Em nível nacional, o Proeja teve, inicialmente, como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que mais tarde se transformou nos Institutos Federais. O Proeja foi originário do Decreto nº 5.478 de 24/06/2005, mas antes disso algumas instituições da Rede Federal já desenvolviam experiências em educação profissional com jovens e adultos. Com o objetivo de alcançar a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, foi promulgado o Decreto nº 5.840 de 13/06/2006, que revogou o decreto anterior e, dentre outras mudanças, ampliou a abrangência do programa (BRASIL, 2007).

De acordo com o Documento Base (BRASIL, 2007), o Proeja tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral. No referido documento o trabalho é compreendido como princípio educativo; a ciência que promove construções históricas das mais simples até as mais complexas; a técnica que qualifica profissionalmente; a tecnologia, submetida a uma racionalidade ética no lugar de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos; o humanismo expresso por uma possível sociedade que tenha o ser humano e suas relações com o meio-ambiente e a natureza em geral como centro e a cultura geral, com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.

Devido à baixa expectativa de inclusão de jovens e adultos de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional e como o Proeja tem a proposta de atender esse público, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. Sendo assim, esse programa vem constituir-se no objeto de estudo desta pesquisa em que se pretende analisar a relação entre os documentos produzidos pelo IFMS para a condução do curso de Manutenção e Suporte em



Informática na modalidade Proeja e as políticas públicas educacionais que orientaram a implantação do Proeja em nível nacional. Entendemos que nessa relação há contradições, pois há uma distância entre o que está nos documentos e a realidade objetiva.

Sobre essa contradição, Lefebvre (2011) ao discutir sobre o marxismo, preconiza que um dos pontos a ser desenvolvido na pesquisa é descobrir os relacionamentos dos elementos estudados em um dado momento, por isso, para a análise desenvolvida neste estudo, assumimos o pressuposto de que “a pesquisa deve apropriar-se detalhadamente da matéria, isto é, do objeto estudado; deve analisá-lo e descobrir as relações internas de seus elementos entre si” (LEFEBVRE, 2011. p. 30). Para isso buscou-se analisar os documentos oficiais das esferas públicas envolvidas, autores que discutem a temática e a realidade concreta na condução do curso.

O universo empírico para a pesquisa foi o IFMS - *campus* Campo Grande, pois o IFMS faz parte da Rede Federal de Educação e a Rede Federal concentra a maior parte dos cursos Proeja ofertados. A opção pela pesquisa vem de minha trajetória profissional como professor no Curso de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade Proeja no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul e de meu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, fazendo da atividade pedagógica em sala de aula um ato político, procurando conciliar conhecimento técnico e formação humana, dentro dos limites das unidades curriculares sob minha responsabilidade.

O recorte temporal ficou restrito aos anos de 2010, ano em que o *campus* Campo Grande iniciou suas atividades, a 2013, ano da previsão de término da primeira turma do Proeja.

Partindo do referencial teórico de autores que compartilham a concepção do trabalho como princípio educativo conforme descrito em Carmo (2004) e dos autores Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenser e Demerval Saviani, dentre outros, o estudo sobre a implantação do Proeja utilizou-se da abordagem qualitativa, delimitando a análise documental e bibliográfica como procedimento técnico-metodológico.

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 157), na pesquisa documental, “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não” e a pesquisa bibliográfica “propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem”, logo este tipo de investigação permite alcançar a compreensão do objeto em estudo.

Evangelista (2008, p. 1) ao referir-se aos documentos de política educacional, alega que: “Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e

sobre ele agir conscientemente”. Devido a essa importância fizemos o levantamento de projetos, regulamentos, editais e documentos relacionados ao Proeja.

Ainda segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 158): “Pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

A questão que norteou nossa pesquisa foi expressa pela seguinte indagação: Por que metas e objetivos ainda não foram atingidos com o processo de implantação do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em informática na modalidade Proeja no IFMS - *campus* Campo Grande?

Esta questão norteadora foi estabelecida, considerando as seguintes situações e documentos:

- As garantias que a LDB preconiza nos Artigos 4º, 5º, 37º e 87º.
- Decreto 5.840/2006.
- Diretrizes constantes no Documento Base do Proeja.
- Projeto do Curso de Manutenção e Suporte em Informática.
- Metas, regulamentos, objetivos, diretrizes e planos do IFMS.
- Dificuldades enfrentadas na condução do curso analisado.

Nossa hipótese é que as dificuldades se devem mais à insuficiência de investimentos em infraestrutura e em recursos humanos do que adesão dos envolvidos, tanto docentes quanto o pessoal de apoio, ao programa.

Esse questionamento propiciou base para a definição do seguinte objetivo geral: analisar a relação entre os documentos produzidos pelo IFMS para a condução do curso de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade Proeja e as políticas públicas educacionais que orientaram a implantação do Proeja em nível nacional. Os objetivos específicos estabelecidos foram: a) Identificar aspectos históricos da educação de jovens e adultos e suas relações com as políticas neoliberais; b) Analisar as políticas públicas de educação e os pressupostos legais que deram suporte para a implantação do Proeja no IFMS - *campus* Campo Grande e sua relação com o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional; c) Investigar a implantação e condução do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática na modalidade Proeja no *campus* Campo Grande.

Para alcançar o objetivo proposto foi efetuado um levantamento das dissertações e teses que abordam a temática, usou-se como descritor as palavras “educação de jovens e adultos”, disponíveis no portal do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado da UCDB que tratam, pelo menos em parte, de alguma das modalidades do Proeja. Também consulta ao portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES/MEC) usando como descritor as palavras “processo de implantação Proeja”, e ainda na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).

Valemo-nos, também, das leituras dos textos utilizados nas disciplinas cursadas durante o Mestrado: *Educação, Estado e Sociedade brasileira* - Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo; *Pesquisa em Educação* - Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Flavinês Rebolo e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariluce Bittar; *Política, gestão e financiamento da educação* - Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Tereza Cestari de Oliveira; *Políticas Públicas Educacionais* - Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariluce Bittar e *Seminário de Orientação Coletiva*, ministrada pelos professores: Jefferson Carriello do Carmo, Mariluce Bittar e Regina Tereza Cestari de Oliveira. Destacamos que as leituras dos textos discutidos no Grupo de Pesquisa e as observações do orientador foram extremamente importantes na elaboração da dissertação.

Procuramos destacar algumas dissertações e teses que se aproximam do objeto desta pesquisa. As características mais acentuadas nas produções analisadas apontam para estudos de caso e experiências de abrangência local.

Na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) foram localizados dois trabalhos:

a) Dissertação de Mestrado, *Política de alfabetização de jovens e adultos de Mato Grosso do Sul: a experiência do movimento de alfabetização - MOVA/MS (1999/2006)*, de Fabiola Silva dos Santos, ano de 2008, na qual a autora analisa o processo de implantação e implementação do Programa. Ela não trata especificamente do Proeja, porém vem ao encontro dos meus objetivos na questão da análise documental e por trazer um histórico da EJA no Brasil;

b) Dissertação de Mestrado, *Implantação dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul em Ponta Porã/MS e suas relações com as novas formas de produção e trabalho da região (2007 - 2012)*, de Mirta Rie Tominaga, ano de 2013. A autora concluiu que, através da expansão da Rede Federal, o ensino médio integrado foi expandido no Brasil, embora a níveis ainda insatisfatórios. A pesquisa além dos aspectos metodológicos contribui por oferecer uma discussão sobre ensino médio integrado e a criação dos Institutos Federais.

Na CAPES e no BDTD selecionamos, dentre as dissertações e teses que tratam sobre o Proeja, seis dissertações de mestrado e duas teses de doutorado que abordam implantação e/ou condução dos cursos na modalidade Proeja:

a) Dissertação de Mestrado, *Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do Proeja: problematizando as causas da evasão*, ano de 2009, de Adriana

de Almeida, pela Universidade Federal do Paraná, que nos alerta e comprova que estudos sobre o Proeja precisam continuar a serem feitos, pois, segundo a autora, os critérios estabelecidos para a implantação do Proeja poderão favorecer o êxito ou fracasso da política e conseqüentemente dos sujeitos envolvidos nesse processo, critérios tais como a oferta dos Cursos, sua localização, demandas sociais, etc. A autora conclui que não é possível afirmar o sucesso e/ou fracasso do Proeja, pois o mesmo ainda está em processo de efetivação. A estratégia metodológica desenvolvida pela autora vem ao encontro da nossa proposta de pesquisa ao “realizar uma pesquisa teórica”, que “possibilitasse desenvolver e fomentar as discussões sobre políticas públicas” (ALMEIDA, 2009, p. 42).

b) Dissertação de Mestrado, *O Proeja para além da retórica: um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas, ano de 2009*, de Rita de Cássia Dias Costa, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa trata de um estudo do contexto da prática, mostrando o papel tanto de professores como dos demais profissionais envolvidos na implementação de uma política. A autora utiliza três dimensões: as trajetórias profissionais (vínculos com Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos); o encontro com a política; o (re) desenho da política. O histórico da EJA desenvolvido e a discussão sobre o Proeja trouxe subsídios para nosso estudo.

c) Dissertação de Mestrado, *Avaliação da implementação do Proeja em municípios do oeste do Paraná (2008-2009)*, ano de 2010, de Karina Griggio Hotz, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que averigua se o processo de implementação do Proeja tem assegurado a efetivação dos objetivos propostos nos documentos norteadores e que dificuldades tem sido encontradas nesse processo. A autora discute aspectos legais, pedagógicos, administrativos e financeiros do Proeja, assim como suas funções e a articulação com a reestruturação produtiva expressa pelo Estado e pelos organismos multilaterais. A autora caracteriza os determinantes mais amplos que definiram a oferta do Proeja no Brasil, no Paraná e nos municípios estudados e quais foram os objetivos políticos e ideológicos que se pretendia alcançar com o Programa. Contribuí para nossa dissertação levantando algumas reflexões sobre o trabalho dentro da chamada reestruturação produtiva e por mostrar os antecedentes históricos e as bases legais do Proeja.

d) Dissertação de Mestrado, *Políticas públicas da EJA no município da Serra: (im) possibilidades e desafios do Proeja-FIC*, de Andrea de Souza Batista, ano de 2011, pela Universidade Federal do Espírito Santo. A autora explicita os caminhos pelos quais se deu o processo de implantação do programa no município da Serra/ES. As questões orientadoras seguidas pela autora foram: quais são as lógicas sociais e políticas que estão subjacentes, no

que concerne à articulação da escolarização com o mundo do trabalho mediada pela adesão do Proeja-FIC no município da Serra-ES. Ela observa que os sujeitos envolvidos na gestão não assumiram o efetivo compromisso de fomentar espaços e condições para efetivação do projeto na totalidade. Sua pesquisa alinha-se com nosso objetivo, pois traz uma abordagem da implantação do Proeja no município da Serra/ES, e, juntamente faz uma abordagem da EJA e o mundo do trabalho, tomando o trabalho como princípio educativo.

e) Dissertação de Mestrado, *Caminhos e descaminhos da implantação da EJA no IFRJ*, de Fernanda Paixão de Souza Gouveia, ano de 2011, na qual analisa o processo de implantação do Proeja, que, segundo ela, cumpre um papel político-pedagógico na conformação das classes subalternas. A autora destaca uma situação em relação ao IFRJ, que também ocorre no IFMS, qual seja: a instalação do Proeja sem condições qualitativas de oferta, tanto pela falta de formação adequada dos docentes para essa modalidade de ensino, quanto pela precariedade de infra-estrutura física. Destaca que a maioria das instituições optou por cursos de baixo investimento, com precária organização e não amadureceu junto a todos os envolvidos a proposta. Assim, precisamos levar em conta as contradições deste processo, pois a ampliação da escolarização e da formação que este programa representa deve ser visto como uma oportunidade aos educandos da classe trabalhadora se constituir como sujeitos de sua história. Conclui que o Proeja é improdutivo, pois acentua a marginalidade dos sujeitos por ele atendidos e mantém os interesses dominantes e, contraditoriamente, é produtivo, pois expressa o real acesso ao saber por parte da classe trabalhadora. A autora contribui com nossa dissertação ao discutir os determinantes sociais, políticos e econômicos da educação de jovens e adultos trabalhadores.

f) Dissertação de Mestrado, *Uma análise sobre a implantação do Proeja: um estudo de caso no IFET sudeste de Minas Gerais - campus Rio Pomba*, de Roscelino Quintão Barbosa, ano de 2010, pela Universidade de Brasília, na qual fez uma abordagem qualitativa utilizando como instrumentos de pesquisa a interação verbal, entrevistas semi-estruturadas, questionário aberto e levantamento documental. Contribui com nossa dissertação ao discutir o Proeja como Política Pública.

g) Tese de Doutorado, *o processo de implantação e implementação do Proeja no IFG - campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*, de Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro, ano de 2011, na qual elabora um estudo de caso que ressalta a importância da transformação do Proeja em política pública de Estado e, no âmbito interno da instituição, a necessidade de estabelecer uma política institucional que promova a assunção do Proeja. Nas suas considerações finais, a autora deixa duas questões que indicam possibilidades de novas

pesquisas: analisar o Proeja a partir de diferenciações sociais sob a forma de classes e articular as motivações econômicas: arranjar emprego, ascender profissionalmente, por exemplo, com o modelo econômico e o padrão de reprodução do capital em curso. Esta tese contribui com nossa pesquisa ao discutir os pressupostos estruturais e conjunturais do estado e da educação no Brasil.

h) Tese de Doutorado, *Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto: desafios da integração*, de Marcelina Teruko Fujii Maschio, ano de 2011, pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), na qual apresenta em que medida, em seu processo de implantação, o Proeja, tem atendido as concepções e princípios dos objetivos propostos, prescritos nos documentos oficiais no que se refere à integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Em suas considerações finais, a autora escreve, relativamente ao Proeja:

Se for considerado como política pública é preciso democratizar e socializar o planejamento, oportunizar que o trabalhador jovem e adulto tenha “vez e voz” e possa ser ouvido nas sugestões que melhor atendam suas necessidades. Cabe estimular processos que busquem refletir, discutir e aprofundar os princípios e concepções do Proeja com seus vários atores, a fim de estabelecer um diálogo que respeite as especificidades organizacionais de cada instituição e de cada local a ser implantado (MASCHIO, 2011, p. 161).

A autora deixa uma abertura para pesquisas relacionadas à implantação do Proeja, o que vem ao encontro do nosso estudo.

O Proeja pode ser abordado de várias maneiras, a questão do currículo integrado, da evasão e permanência dos estudantes, dentre outros aspectos. Nesta pesquisa abordaremos a implantação do mesmo no *campus* Campo Grande do IFMS, trazendo uma discussão sobre o Ensino Médio Integrado, a Educação Profissional e mais especificamente o Proeja.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir da instituição da Portaria 2.080, de 13 de junho de 2005, que depois foi revogada pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, passou a oferecer, também, cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 13 de julho de 2006, principalmente no que concerne à ampliação da abrangência, foi exarado o Decreto Nº 5.840.

Em agosto de 2007, foi publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), uma revisão do Documento Base do Proeja, servindo como documento de referência sobre o Proeja.

Segundo o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada pela efemeridade como política pública e pela descontinuidade dos programas e projetos. Essa política é marcada mais pelo objetivo do controle social e de atender uma demanda de pessoas que ficaram fora da escola na idade correta. A EJA precisa ser tratada como direito. Segundo o mesmo documento, o Proeja só se materializará se houver um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva democrática e de justiça social.

As políticas para atender a essa demanda, de acordo com o Documento Base (BRASIL, 2007), devem se pautar no desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e adulto em situação de aprendizagem escolar.

Ainda segundo o Documento base do Proeja (BRASIL, 2007), com todas as suas tentativas, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as disparidades e desigualdades sociais e econômicas e uma grande parte das famílias são obrigadas a utilizar suas crianças como mão de obra para aumentar a renda familiar; crianças candidatas à EJA, pois tem seu tempo de infância solapado pelo sistema capitalista, principal responsável pelo desemprego estrutural.

É, então, importante que haja uma política perene e estável voltada para a Educação de Jovens e Adultos que eleve o nível de escolaridade integrada a uma profissionalização que contribua para a melhoria da qualidade de vida desse público, que conforme o documento base do Proeja Brasil (2007) foram cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

Em Mato Grosso do Sul, o Proeja é ofertado em duas escolas da rede estadual: no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima, com os cursos técnicos em Eletrônica e em Eventos e na Escola Estadual de Educação Básica e Profissional Padre João Greiner, com o curso técnico em Comércio, ambas em Campo Grande. É oferecido, ainda, nos seguintes *campi* do IFMS: Campo Grande, Corumbá, Coxim, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado (SED-MS), em parceria com o Governo Federal, são ofertados Cursos Técnicos de Nível Médio integrados com a escolarização para jovens e adultos, destinados aos egressos do Ensino Fundamental que não possuem o Ensino Médio e que desejam, ainda, tornarem-se técnicos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, iniciou suas atividades, ofertando cursos técnicos em mecânica, eletrotécnica e informática, juntamente com a oferta do Proeja, pois o Decreto nº 5.478/2005 incumbiu a Rede Federal de Educação de ofertá-lo.

Pacheco (2011, p. 14) ao discutir sobre a criação dos Institutos Federais, alega que:

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos por meio de audiências públicas e da escuta às representações da sociedade.

Observa-se na afirmação do referido autor que a intervenção ali expressa diz respeito aos trabalhadores, pois eles ao utilizarem de técnicas e de tecnologias, através do trabalho, darão sentido para a existência dos institutos.

Nesse viés, esta pesquisa, por tratar de um programa que inclui a educação profissional, situa-se no âmbito dos estudos da relação entre trabalho e educação e seu impacto na formação dos trabalhadores, pois segundo Carmo (2004, p. 135):

No planejamento educacional há diferentes formas de intervenção estatal, cuja finalidade é direcionar o sistema educacional a cumprir as funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento do Estado, e que nas formações sociais capitalistas estas funções ‘servem’ também de aparelho ideológico e político.

Com a finalidade de dar conta do objeto investigado dividimos a dissertação em três capítulos, além das considerações finais.

No primeiro capítulo, “Política social e o Proeja”, pretende-se estabelecer o caráter secundário em que a EJA foi colocada dentro da política neoliberal e a sua retomada a partir da década de 2000 em um cenário de formação para a inserção nos processos de acumulação flexível, que segundo Harvey (1993 *apud* CARMO, 2004, p. 2) apóia-se na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”.

No segundo capítulo, “Bases legais do Proeja e sua relação com o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional”, abordamos as bases legais do Proeja e sua relação com



o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional e a Educação Básica, o que inclui o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, assim como a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos.

No terceiro capítulo, intitulado “Proeja no IFMS” discorre-se sobre alguns aspectos socioeconômicos de Mato Grosso do Sul e de Campo Grande que motivaram a implantação do IFMS e analisa-se a relação entre os documentos oficiais do Proeja com a condução do Curso de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade Proeja no *campus* Campo Grande do IFMS.

# CAPÍTULO 1

## POLÍTICA SOCIAL E O PROEJA

Este capítulo tem dois objetivos. O primeiro, descrever o caráter secundário no qual a EJA foi colocada no âmbito da política neoliberal; segundo, identificar a retomada dessa modalidade educacional a partir da década de 2000 em um cenário em que os educandos são inseridos na lógica da formação para o mercado de trabalho.

### 1.1 Aspectos históricos do Proeja

Considera-se como ponto de partida que a definição de educação é “formação humana”; é o “contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história”; é uma atividade específica dos seres humanos e coincide com o processo de formação humana. Nesse processo, a forma básica e primeira da atividade humana é a transformação da natureza; que ocorre através do trabalho, atividade vital do ser humano, que o distingue dos demais animais (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 13).

Segundo Frigotto (2010, p. 33):

O trabalho [...] não se reduz a *fator*, mas, é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social.

Ainda segundo Frigotto (2010), o trabalho é o princípio educativo fundamental de todo ser humano; é o pressuposto fundante do devir humano; é o criador da realidade humana

e o contraponto em relação a esse princípio ocorre na relação capitalista, que transforma o trabalho em alienação da vida do trabalhador.

Frigotto (2010, p. 35) enfatiza que:

[...] o caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada. [...] e o caráter explícito desta subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora.

A educação cumpre seu papel de contribuir com a preparação para o mercado de trabalho sob a ótica histórica das forças hegemônicas que determinam o plano socioeconômico.

Segundo Ramos (2008) a EJA inscreve-se no mito da empregabilidade e da reconversão profissional/ocupacional provocada pela reestruturação produtiva. Mesmo com significativos avanços conceituais, mantém-se como política compensatória, para aqueles que não têm acesso ao ensino superior ou por necessidade do mercado de trabalho, substituindo a educação básica pela profissionalização. O caráter profissionalizante não se desvincula do caráter compensatório, mas o sustenta frente ao caráter flexível da acumulação capitalista contemporânea.

Afirma Batista (2011, p. 21) que:

As propostas de escolarização para pessoas jovens e adultas no Brasil foram marcadas por uma concepção compensatória de educação que se restringia a possibilitar a recuperação do tempo perdido, para esses sujeitos, sem considerar as condições sociais, culturais, intelectuais, econômicas políticas, em que se inseriam. Nesse contexto, as políticas educacionais para esse público foram quase sempre implementadas na forma de campanhas emergenciais e aligeiradas.

A forma de implementação das políticas educacionais destinadas a jovens e adultos no Brasil denotam a necessidade de atender meramente as exigências ditadas pelo mercado de trabalho sem atender às necessidades dos sujeitos.

Segundo Haddad (1987, p. 9), “a ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos”.

Com o advento da República e do estabelecimento do Federalismo em 1889, nada de novo com relação à educação de adultos ocorreu. O descompromisso da União, mesmo

com várias reformas educacionais no período, não produziu efeitos práticos até o censo de 1920, trinta anos após o estabelecimento da República no País, com 72% da população acima de 5 anos analfabeta (HADDAD, 1987).

A primeira menção nas constituições brasileiras, do que hoje chamamos de EJA, foi no art. 149 da Constituição de 1934, que possuía a seguinte redação:

A educação é direito de todos e deve ser ministrado, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

E também no art. 150, parágrafo único, alínea a, relativo à Educação de Adultos:

O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; (BRASIL, 1934).

Até a Constituição de 1934, a educação foi descentralizada, sendo responsabilidade dos estados e municípios, dominados pelas oligarquias regionais. Com a Constituição de 1934, relativamente aos aspectos educacionais, é proposto um Plano Nacional de Educação (PNE). Nele há uma vinculação constitucional de receita para a educação e é reafirmada a educação como direito de todos e como dever do Estado.

Na década de 1930 é relevante a atuação de diversos educadores, que sintetizaram seus anseios no Manifesto dos Pioneiros no ano de 1932.<sup>2</sup>

Sobre o Manifesto, Saviani (2011, p. 241-254) enfatiza que:

[...] coloca a educação numa posição de primazia para o desenvolvimento nacional. Esse documento já mostrava o que até hoje perpassa todo o sistema educacional, a falta de uma unidade de plano e a falta do espírito de continuidade. Aquilo que foi escrito há 80 anos parece atual: [...] se der um balanço ao estado atual da educação pública [...] as reformas econômicas e educacionais [...] não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do País. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruínas, outras abandonadas em seus alicerces.

---

<sup>2</sup> Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

Segundo o Manifesto dos Pioneiros (1932), a educação deve ser gratuita nas instituições oficiais de educação de forma igualitária, que a torne acessível a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condição de recebê-la e não a uma minoria por privilégio econômico.

Com relação à obrigatoriedade, o Manifesto dos Pioneiros (1932) preconiza:

[...] que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem, cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas.

Observa-se uma preocupação com o público, que em virtude de circunstâncias históricas foi privado, de alguma maneira, de concluir os estudos na idade prevista.

Batista (2011, p. 21) enfatiza que:

A escolarização de jovens e adultos passa a se tornar uma preocupação do Estado brasileiro no contexto pós-segunda guerra mundial, em que a tônica das relações sociais, políticas e econômicas do país se ancoram nos princípios do desenvolvimento, populismo e trabalhismo. Nesse contexto, o analfabetismo e o analfabeto são vistos como um atraso ao país. À medida que não se inserem adequadamente na indústria crescente, não estão aptos a compor o contingente eleitoral. Dessa forma, na perspectiva do Estado era preciso criar formas eficazes de arrancar o mal e colocar o país nos trilhos do desenvolvimento. É nesse bojo que as campanhas de erradicação do analfabetismo ganham corpo e constituem as bases para as iniciativas brasileiras de políticas públicas para a educação de jovens e adultos, durante muitos anos.

Nos anos 1950, houve duas campanhas organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952 - a Campanha Nacional de Educação Rural -, e outra, em 1958 - a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. “Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram” (HADDAD, 2010, p. 11).

Além dessas, até 1960 outras campanhas e serviços foram organizados em favor da educação de adultos. Segundo Haddad (2010, p. 12):

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. [...] Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo

e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular.

De 1960 a 1964, os embates políticos por legitimação de ideais no campo da prática educacional no aparelho do Estado e pela legitimação e sustentação política de suas propostas junto às camadas populares fizeram com que o bloco no poder, dentro das condições gerais de turbulência política, permitisse uma renovação pedagógica, haja vista, que na educação de adultos utilizavam-se os mesmos conteúdos formais da escola primária. Essa renovação procurava reintroduzir uma reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e a inserção participativa da população adulta na vida política da nação (HADDAD, 1987).

Os embates entre os grupos que defendiam uma escola pública, universal e gratuita e os que defendiam a escola privada alinhando-se com a Igreja Católica levaram à promulgação da primeira LDB brasileira que foi publicada em 20 de dezembro de 1961 através da Lei nº 4.024. O projeto de lei que deu origem a esta Lei foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948, e levou treze anos de debates até o texto chegar à sua versão final (SAVIANI, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, Lei nº 4.024/61, estabeleceu a separação entre ensino geral e ensino técnico e manteve os exames de madureza, que “teria surgido em 1883, com a reforma do ensino proposta por Rui Barbosa” (HADDAD, 1987, p. 21).

Em sua forma original, a Lei nº 4.024/61, em relação à Educação de Jovens e Adultos previa em seu artigo 27: “o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderá ser formado classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”.

O caráter supletivo dos exames de madureza vinha sendo mantido, tanto pela Reforma Francisco Campos de 1932, quanto pela Reforma Capanema, de 1942. Essa dualidade estrutural entre a educação formal e a profissionalizante criou pela primeira vez uma equivalência entre as duas estruturas e a integração dos dois níveis (BATISTA; MULLER, 2013).

Ainda sobre a LDB, Pereira e Lima (2008) comentam que ficou estabelecida uma completa equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário para efeitos de ingresso nos cursos superiores.

Segundo Ortigara e Ganzeli (2013, p. 260), a LDB de 1961,

[...] não conseguiu superar a dualidade existente entre formação geral e a profissional, tendo em vista a permanência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro, de modo que o ensino secundário continuou mantendo maior reconhecimento social.

Com o intuito de entendermos o que seria escola dualista encontramos em Saviani (2011, p. 393) que,

A ‘teoria da escola dualista’ foi elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet (1971) no livro *Lécolecapitaliste en France*. Para essa teoria a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa, o que é feito de duas formas concomitantes: a inculcação explícita da ideologia burguesa e o recalco, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. A particularidade dessa teoria consiste no fato de que ela admite a existência da ideologia do proletariado. Mas considera que tal ideologia tem origem e existência fora da escola, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é entendida, pois, como aparelho ideológico da burguesia a serviço de seus interesses.

Em se tratando dessa questão no Brasil, a separação entre os tipos de ensino mostrava as contradições existentes entre o ensino privado e público. As mudanças na política, nas relações sociais, econômicas e estruturais fizeram com que o Estado ampliasse o seu papel. Essa ampliação, segundo Oliveira (2002, p. 147), vinha ocorrendo desde o governo de Getúlio Vargas. Segundo esse autor, “houve naquele período uma expansão e um maior nível de coordenação dos instrumentos de regulação estatal”.

Ainda segundo Oliveira (2002), no Governo Vargas o aparato público na área social tornou-se mais consistente e abrangente sob o comando do Estado e houve várias realizações na área econômica. Esses avanços permitiram que Juscelino Kubitschek (JK) ampliasse e fortalecesse a regulação estatal e promovesse uma nova forma de articulação entre os setores públicos e privado e aprofundasse a industrialização no país.

Oliveira (2002) alega que a partir de 1956 entra em vigor o Plano de Metas, uma política econômica que priorizava o desenvolvimento industrial; aprofundou-se a internacionalização da economia brasileira; abriu-se uma nova e lucrativa forma de acumulação para os empresários nacionais e tiveram à sua disposição crédito público para atualização tecnológica. Houve necessidade de mão de obra para atender à demanda do capital e com a separação do ensino o aligeiramento da formação técnica poderia se estabelecer.

Segundo Pereira (2011, p. 42) “em meio a discussões efervescentes e sob a pressão de diversos setores da sociedade, em 1961 foi aprovada nossa primeira Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional”, refletindo as necessidades do empresariado em função dessa industrialização.

O Parecer CNE/CEB (2000) destaca ainda outras iniciativas no campo da educação popular:

Nesse período, estudantes e intelectuais atuam junto a grupos populares desenvolvendo e aplicando novas perspectivas de cultura e educação popular. É o caso do Movimento de Cultura Popular, criado em Recife em 1960 e dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961. Também segmentos da Igreja Católica aplicar-se-ão neste compromisso, com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Outras iniciativas que merecem destaque foram a da Prefeitura de Natal com a Campanha ‘de Pé no Chão também se aprende a Ler’ e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) (BRASIL, 2000, p. 49 *apud* PEREIRA, 2011, p. 43).

Sobre a centralização arbitrária das políticas públicas para todo o território nacional, Pereira (2011, p. 43) argumenta que:

Com a volta do autoritarismo centralizador, sob a forma do regime civil-militar o Brasil sofreria significativos recuos no campo da educação, em especial na educação de jovens e adultos. Já no início do novo regime, Paulo Freire foi exilado, e com ele também seu método problematizador de fazer educação

Na compreensão de Haddad (1987, p. 14) em 1964 houve o golpe e os militares assumiram o poder. Essa situação produziu um reordenamento político, criando as condições necessárias ao desenvolvimento do modelo capitalista gestado ao longo do período após 1930.

Esta nova composição das forças no poder produziu mudanças no campo das políticas sociais e, em especial, no campo da educação de adultos, tais mudanças ocorreram, inicialmente, com a repressão direta aos grupos e às pessoas que estavam até aquele momento nos vários trabalhos de educação popular. As novas idéias e diversas praticas estimuladas no período anterior ao golpe, depois de reprimidas, vão gradativamente se recompondo e exercendo influencias fora do aparelho do Estado, no campo do movimento social, em espaços de educação popular junto à sociedade civil.

Sobre as iniciativas da sociedade civil, Hotz (2010, p. 73) alega que:

[...] historicamente a oferta da Educação de Jovens e Adultos vem se desenvolvendo a partir de iniciativas individuais e de grupos isolados, sendo que o Estado se caracterizava como parceira nessas ações, não assumindo para si a responsabilidade de oferta dessa modalidade educacional.



Hotz (*apud* FARIAS, 2010, p. 73) afirma também que, “as ações do Estado em relação à Educação de Jovens e Adultos historicamente foram efetivadas contando com a colaboração de organizações sociais e da Igreja Católica” e destinavam-se exclusivamente à redução dos índices de analfabetismo e a partir do início do século XXI, o aumento do contingente eleitoral. Demonstrando, assim, que a Educação de Jovens e Adultos esteve sempre atrelada a projetos compensatórios e assistencialistas.

A Lei nº 5.692/71 dedica todo o capítulo IV (artigos 24 ao 28) para tratar do ensino supletivo; o artigo 32 refere-se à preparação dos docentes do ensino supletivo; e o artigo 51 da relação das entidades particulares e o ensino supletivo.

Esta situação ocorreu após o golpe civil-militar, pois a educação de adultos ficou praticamente na mão de movimentos populares e da igreja até 1967 quando ocorreu a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e, a partir de 1971, também com o ensino supletivo, através da Lei nº 5.692/71, que relativamente à educação serviria como controle social e adequação ao modelo desenvolvimentista proposto pelo Estado e que também visava atender o avanço do capitalismo nacional. O Mobral foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e propunha a alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos (BRASIL, 1967).

Segundo Costa (2009), para rebater as críticas que sofria o Mobral, ao longo da década de 1970, intensificou suas ações. Tais procedimentos não surtiram efeito e com a redemocratização do país em 1985, ele foi extinto, devido ao seu descrédito nos âmbitos político e educacional.

A Lei nº 5.692/71 alterou o nome de “exames de madureza” para “exames supletivos” e introduziu a dualidade formação geral/formação especial e a profissionalização do 2º grau.

Para Saviani (2008, p. 124) a Lei nº 5.692/71 “atendia as exigências de continuidade socioeconômica e ruptura política que motivaram o golpe de 1964”.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, pela primeira vez regulamentava-se esta modalidade de ensino. As aspirações do Regime Militar em consonância com o capitalismo excludente, que, segundo Claudio Salm, “aprofunda as desigualdades e não tende a absorver produtivamente a mão-de-obra disponível” (BRASIL, 1987, p. 127), não permitiu participação da massa popular. Sobre isso, nos diz Saviani (2008, p. 124):

[...] o regime autoritário não apenas agia na defensiva, desmantelando todas as organizações que representavam uma ameaça real ou possível, mas passara para a ofensiva, procedendo a uma ampla mobilização pelo alto, visando criar uma consciência nacional incondicionalmente favorável aos

desígnios do grupo no poder. Portanto, não apenas se desmobilizou a ‘sociedade cível’, amordaçando-a e sujeitando-a inteiramente à ‘sociedade política’, como se tentou mobilizar amplamente a sociedade brasileira a partir da própria ‘sociedade política’.

O regime autoritário de forma defensiva utilizava a educação como forma de influir no controle ideológico e social.

A Lei nº 5.692/71 permaneceu em vigor até 1996, quando da aprovação da nova LDB, perpassando os governos de José Sarney, Fernando Collor e Itamar Franco.

Saindo do período autoritário, os governos seguintes, segundo Vieira (2000) são assim caracterizados, relativamente à Política Educacional, o governo Sarney como um governo de indefinições de rumo; o governo de Collor como de muito discurso e pouca ação e o governo de Itamar identificou-se por tentar retomar as intenções governamentais e outros temas ligados à educação como componente da cidadania.

Em 17 de abril de 1997 é editado pelo governo FHC o Decreto nº 2.208, que na sua gênese, responsabiliza os trabalhadores pelos altos índices de desemprego, colocando no indivíduo a culpa pela falta de qualificação e não ingresso no mercado de trabalho. Este decreto estabeleceu uma organização para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio com o objetivo de atender às tendências do mundo do trabalho.

Tal decreto configurou três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico, com objetivos de formar profissionais, qualificar, reprofissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar trabalhadores em seus conhecimentos tecnológicos visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Com o Decreto nº 2.208/97 se estabelece uma separação entre ensino médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas. O nível técnico pode ser oferecido de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio<sup>3</sup>.

Segundo Almeida (2009), houve um período de transição entre o Decreto nº 2.208/97 e o nº 5.154/2004, no qual o dualismo no nível técnico mostrava a contradição entre o capital e o trabalho, que se materializava na definição de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho.

Essa dualidade, segundo Tominaga (2013, p. 25), mostra que há uma

[...] diferenciação entre educação para a elite e educação para a classe trabalhadora, ficando a primeira com a formação de caráter propedêutico, e a segunda, privada desta, ficando apenas com a de caráter técnico, imediatista

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[www.forumeja.org.br/df/files/ProejaPortal.DOC](http://www.forumeja.org.br/df/files/ProejaPortal.DOC)>. Acesso em: 1 out. 2013.

e em função unicamente do mercado de trabalho. [...] Discutir sobre as políticas educacionais para a educação profissional exige situá-las num âmbito maior, como parte das políticas sociais que são inevitavelmente influenciadas e explicadas pelas suas relações com a política econômica do país.

Nesse cenário descrito acima, as políticas neoliberais tem influência decisiva nos rumos da educação.

## 1.2 Políticas neoliberais e o Proeja

Azevedo (2004) considera expressiva a visão ideológica que o Estado utiliza para condução da política educacional. Sobre o neoliberalismo informa que a raiz da corrente neoliberal está no liberalismo clássico (século XVII). Esclarece que com a implementação do estado liberal burguês, foram estendidos direitos políticos aos cidadãos como meio de garantir sua participação no poder na forma de uma democracia. Surge assim, a concepção de democracia utilitarista, pela qual cabe ao Estado a guarda dos interesses públicos que seriam bens essenciais como educação, defesa e aplicação das leis.

A condução da atividade econômica, na visão de Azevedo (2004), dar-se-ia pela mão invisível do mercado. A liberdade, o individualismo e a competitividade em busca do ganho ilimitado são valores a serem preservados em larga escala, pois a partir daí o mercado produziria inexoravelmente a maximização do bem-estar social. A autora enfoca que os neoliberais têm uma concepção de Estado Mínimo, no qual as atividades que puderem dar lucro deverão ser entregues à iniciativa privada. Para os neoliberais o mercado é o caminho único para regular a sociedade.

Neste sentido, Azevedo (2004) afirma que os neoliberais direcionam suas críticas especialmente aos seguintes pontos: a intervenção estatal no domínio econômico, vista como uma restrição às liberdades individuais, assim como a formação de monopólios, favorecimentos e manutenção artificial de agentes econômicos; as políticas sociais promovidas pelo Estado, que, segundo os neoliberais são responsáveis pelo endividamento interno e externo e pela criação de setores corporativistas. Por outro lado, programas sociais incentivariam a não produtividade, gerariam dependência de subsídios e interfeririam no mercado, gerando desequilíbrios, indolência e permissividade social. Entendem que as políticas sociais devem ser minimizadas, pois há necessidade de maior geração de renda por

parte do Estado, que é feita através da elevação dos tributos e encargos sociais, provocando um desequilíbrio fiscal, o que aumenta os preços e tende a fazer crescer os salários. Subordinados ao *deus mercado*, os neoliberais ignoram qualquer benefício que venha de políticas sociais. Utilizam duas estratégias convenientes: pressionam os Estados a diminuir suas políticas sociais, estimulando processos de privatização, especialmente daqueles setores que possam gerar lucros e responsabilizam as pessoas de modo individual pelas suas necessidades, ignorando o contexto social e histórico onde vivem, suas reais oportunidades e suas condições de vida. Considera-se que os recursos públicos estimulam a indolência e a permissividade social e, em se tratando de um meio de valorização do capital humano, o ensino profissionalizante deve ser, portanto, totalmente privatizado, posto que, para Hayek (1983, p. 453 *apud* AZEVEDO, 2004, p. 16): “grande parte do aumento da renda que é possível auferir em ocupações que exigem tal treinamento constituirá tão somente um retorno para o capital investido”.

A criação do Proeja foi influenciada pelo cenário sócio-histórico, caracterizado pela crise do capital, processo de reestruturação produtiva e a reforma do Estado.

Frigotto (2010, p. 82), discutindo sobre a mobilidade das empresas em busca de mão-de-obra barata, enfatiza:

Entre as várias estratégias de que o capital se utiliza para retomar uma nova base de acumulação destacam-se os processos de reestruturação capitalista que inclui reconversão tecnológica, organização empresarial, combinação das forças de trabalho, estruturas financeiras, etc. De outra parte [...] as empresas deslocam-se de uma região para outra saindo dos espaços onde a classe trabalhadora é mais organizada e historicamente vem acumulando a conquista de direitos.

Esse deslocamento visa atender as necessidades do capital e, segundo Castro (2011, p. 24), o Estado brasileiro e a educação brasileira se constituem de forma hegemônica a partir de aspectos próprios do capitalismo, mas que segundo Ianni (1988, p. 75 *apud* CASTRO, 2011, p. 24), “se configuram internamente segundo as determinações das relações de produção num país e numa ocasião específicos”.

Para Chesnais (2005 *apud* NEVES; PRONKO, 2008), essa reestruturação ocorreu com o esgotamento do estado do Bem-Estar social, com as novas formas de produção e a crise do fordismo/taylorismo que não atendia mais às exigências do capital; houve um reordenamento mundial, propiciando uma nova oportunidade para manutenção do sistema capitalista na década de 1970, que fez da difusão das novas tecnologias de informação e comunicação um dos seus componentes estratégicos e alterou de forma decisiva a dinâmica

do processo de acumulação capitalista, com incidência direta nas formas de valorização do capital.

Para Virote (2009), com o processo de reestruturação produtiva, é estabelecido um novo padrão de acumulação no capitalismo, que por sua vez determina novas formas de relação entre Estado e sociedade, caracterizados por um

[...] movimento flexível, que se constitui na intensificação do processo histórico de intencionalização da economia, embora não seja novo, reveste-se agora de novas características, assentado nas transformações tecnológicas, em novas formas de organização e gestão do trabalho e na descoberta de novos materiais (VIROTE, 2009, p. 51).

Essa caracterização vai ao encontro do que nos afirma Lima (2009): novas formas de organização do trabalho e da produção objetivando maximizar o lucro.

Segundo Oliveira (2001, p. 186-187):

O Estado brasileiro vem interferindo diretamente no processo de requalificação de mão-de-obra para que o empresariado brasileiro disponha de trabalhadores mais qualificados e conquiste maior fatia do mercado internacional. [...] O “novo” processo econômico que surgiu com a presença da tecnologia da informação e com os avanços da microeletrônica, provocou mudanças na estrutura política no Brasil e uma nova forma do Estado dirigir a economia.

As políticas neoliberais implementadas a partir de 1990 são marcadas, segundo Batista (2011, p. 54), “por uma política de afastamento do Estado da responsabilidade de provedor e financiador de políticas que garantam o acesso e permanência aos sujeitos da EJA”.

Algumas políticas levadas a cabo pelo Estado, como Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Alfabetização Solidária, dentre outros, possuíram um caráter compensatório e de controle social.

Batista (2011, p. 54), diz que:

Num contexto mais geral, é possível que políticas desse tipo estejam vinculadas ao contexto de reestruturação capitalista e reestruturação produtiva, bem como à redefinição do papel do Estado e implementação de ajustes macroeconômicos sob orientação de instituições financeiras internacionais.

No Brasil, os princípios neoliberais estabelecem um novo padrão de desenvolvimento político e econômico, que influenciou na criação do Proeja como política

nacional. Cabe, portanto, uma análise dos desdobramentos das políticas neoliberais sob o governo FHC e Lula, em que, no governo deste último, foi instituído o Proeja.

Segundo Santos (2008, p. 41),

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) deu prosseguimento ao projeto neoliberal, com a contenção de gastos públicos. Em janeiro de 1995, o governo apresentou à Nação o Plano Diretor da Reforma do Estado, aprovado em 21 de setembro de 1995, pela Câmara da Reforma, elaborado na gestão de Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, que propunha um Estado moderno e reformado, com um núcleo burocrático voltado para a consecução das funções, tais como cuidar da educação, da pesquisa, da saúde pública, da cultura, e da seguridade social.

No governo FHC, a partir de 1995, a doutrina neoliberal é implantada definitivamente no país. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011), é a partir do final da década de 1980, com o governo Collor de Mello e, de modo decisivo, nos oito anos do governo FHC, com o “apoio ostensivo da burguesia brasileira e seus aparelhos de hegemonia, que se efetiva o desmanche da nação e uma *era de indeterminação* da política” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 623).

No dizer de Lima (2009), no Brasil, a influência do neoliberalismo sobre a educação ocorrerá, sobretudo, com o governo de FHC.

No referido governo, no campo da Educação, deu-se continuidade às ações do governo anterior, priorizando o ensino fundamental (MAIOLINO, 2011); a educação de adultos ficou restrita e quase excluída, em alguns casos (HADDAD, 2001 *apud* MAIOLINO, 2011) mantendo um projeto político em sintonia com as orientações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, organizada e patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial.

Para Saviani (1997, p. 7), “o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante de uma educação pública democrática de âmbito nacional” e de “indicar os rumos da educação não é tarefa das mais simples, pois além de levar em conta a situação existente, implica antever para onde se quer caminhar, ou seja, delinear o tipo de sociedade que se quer construir a partir do desenvolvimento das condições presentes” (SAVIANI, 1988, p. 5-6 *apud* OLIVEIRA, 1997, p. 2).

No governo FHC, a educação passa por uma reestruturação, por meio da descentralização administrativa e financeira, através da redefinição do papel dos entes

federados e de novas formas de articulação com a sociedade civil e com o setor privado (HOTZ, 2008).

Para Brzezinski (2010), os embates entre os atores com ideários conflitantes sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino, resultaram, na Câmara dos Deputados, na “conciliação aberta” entre interesses dos partidários do ensino público e gratuito e do ensino privado como estratégia de inclusão de suas reivindicações no diploma legal, sendo aprovada em 1996, a nova LDB, Lei nº 9.394/96.

A LDB é um instrumento normativo fundamental para definição de um sistema nacional de educação, pois é através dela que ocorre toda a instrumentalização e normatização dos processos educacionais nacionais.

A Lei nº 9.394/96 aborda especificamente a educação de jovens e adultos no Título III, art. 4º inciso VII; no art. 5º, parágrafo 1º, inciso I e na Sessão V, Art. 37, que tem a seguinte redação:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Art. 5º- O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º- O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Essa Lei traz alterações e ampliações conceituais, admite o termo Educação de Jovens e Adultos para assinalar as ações conhecidas como Ensino Supletivo. Compreende vários processos de formação, problemas de ordem social, política, econômica e cultural referente às situações de desigualdades de grande parte da população do Brasil e aos direitos de cidadania.

Havia vários projetos em disputa e a versão aprovada apontava para um imediatismo da formação e qualificação profissional que atendesse à nova ordem imposta pelo capitalismo.

Bianchetti (2005, p. 27) alerta que a análise do modelo Neoliberal nos permite compreender a lógica que orienta a tomada de decisões políticas, com relação às políticas educacionais no contexto das políticas sociais. Nesse sentido:

O neoliberalismo pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto dos países, em uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção do conhecimento (BIANCHETTI, 2005, p. 27).

O governo FHC, seguindo a doutrina neoliberal, cedeu às pressões de interesses organizados, sem levar em consideração nenhuma ideia de bem-comum. Fortaleceu o setor privado, minimizou a ação estatal, promoveu um desmonte das instituições de proteção social controladas pelo Estado, intensificou a privatização e fortaleceu os mecanismos de mercado.

No neoliberalismo, as políticas educacionais seguem o modelo da “teoria do capital humano”, incorporando a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção.

Frigotto (2010b, p. 51) alega:

O conceito de capital humano ou, mais extensivamente, de recursos humanos busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividades e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Inserida nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo é necessária, a política social está presa às orientações econômicas. E as ações do governo se orientam fundamentalmente de maneira que a estrutura educacional seja o meio de efetivação das exigências do modelo social. A ação do Estado se limita a garantir uma educação básica geral, deixando os outros níveis de ensino submissos à lógica do mercado (OLIVEIRA, s/d).

No governo de Luis Inácio Lula da Silva, foi editado o Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004, que permitiu novamente ofertar a modalidade de ensino médio integrado ao ensino técnico. Segundo Pacheco (2011), o restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica é fundamental para transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática. O Proeja é parte desta



política por seu potencial inclusivo e de restabelecimento do vínculo educacional para jovens e adultos.

Nesse viés, Ramos (2008) estabelece uma concepção de ensino médio integrado e de educação unitária, politécnica e omnilateral: articulando trabalho, ciência e cultura. No trabalho, como princípio educativo e formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural. Unitária no sentido de superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

Ainda segundo Ramos (2008), a concepção de escola unitária expressa o princípio de educação como direito de todos, que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. Educação politécnica que propicie a apreensão desses valores por meio de uma educação básica e profissional. A autora conclui que formação omnilateral implica retirar o mercado de trabalho do foco do projeto educacional do ensino médio e colocá-lo sobre os sujeitos.

Em 2004 é editado o Decreto nº 5.224, de 1º de Outubro, que dispôs sobre a estrutura e organização dos Centros Federais de Educação (CEFET) e também no que se refere à oferta de educação tecnológica e de educação de nível técnico e de formação inicial e continuada de trabalhadores.

O Proeja institui-se pela busca de universalização da educação básica, qualificação e perspectiva de continuidade de estudos para pessoas com escolarização interrompida ou não realizada, com limitações de oportunidade de inserção na vida social e no mundo do trabalho.

Em 2008, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Segundo Pacheco (2011, p. 15-16), os Institutos Federais (IF) devem articular trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, e cada *campus* tem o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões promovendo a defesa de processos de formação para o trabalhador, elevando o nível de escolaridade desses sujeitos, e, neste contexto, está o Proeja.

O Proeja ao ser instituído foi denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007, p. 12). A educação de adultos começou a ser tratada oficialmente pelo Estado a partir da implantação da EJA. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 5.692/71, implantou-se o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico

para a EJA. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país.

Para Vieira (1992, p. 30):

Em qualquer sociedade historicamente moderna sempre ficou consignado o antagonismo entre homem e Estado; o homem em busca da conservação de sua vontade e o Estado pretendendo a uniformidade das vontades humanas e a confirmação incontestável da sua força institucional.

Tal força institucional se faz presente, no caso da criação do Proeja, pois foi um ato “de cima para baixo”, por meio de Decreto.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Proeja pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgados, em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA.

A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do Proeja e no ano seguinte substituiu-o pelo Decreto nº 5.840, que introduziu novas diretrizes que ampliaram a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos Proeja para o público do ensino fundamental da EJA.

Conforme se observa no próprio texto do MEC, a justificativa para a instituição do programa foi a urgência, e, não, como um direito desses sujeitos que por motivos diversos ficaram fora do ensino regular em idade adequada. Não obstante as declarações do MEC, o Proeja torna-se um programa focal e contingencial.

Vieira (1992, p. 20, 30 e 31) discutindo sobre política social, nos diz que,

[...] a política social é uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, projetos, de programas e de documentos variados. [...] Um exame fundamentado no materialismo histórico e dialético pode revelar a política social como parte da estratégia da classe dominante, mais adequadamente da burguesia. Pode mostrar que esta estratégia busca o controle do fluxo de trabalho no sistema de posições desiguais, existente na economia de mercado. Pode dar a conhecer a política social como estratégia capaz de conservar a desigualdade social, colaborando no funcionamento do capitalismo.

Observando as declarações de Vieira (1992) com respeito à política social como estratégia, assim como as declarações do MEC, o Proeja situa-se mais dentro desta estratégia do que como política pública, pois, para a implantação do Proeja não foram consideradas as condições historicamente construídas pelos sujeitos que se pretendia alcançar. Sujeitos aos quais foi negado o direito à educação durante a infância ou adolescência ou em ambas, seja por inadequações e ineficiência do sistema de ensino, pela oferta irregular de vagas ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis deste público que muitas das vezes precisam priorizar o sustento em detrimento da escolarização.

O Documento Base Proeja estabelece três funções<sup>4</sup> requeridas para o Proeja; os objetivos desta política educacional e social, bem como as articulações que estabelece com a agenda econômica nacional e internacional, demonstram que essas funções respondem às necessidades econômicas e sociais advindas da organização do capitalismo, pois para Vieira (1992, p. 21):

[...] a política econômica e a política social apenas formalmente se distinguem e às vezes dão a enganosa impressão de que tratam de coisas muito diferentes. Não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular de capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social.

No Documento Base (BRASIL, 2007, p.34) a função reparadora e equalizadora são aquelas às quais se “atribui o caráter de fazer cumprir o dever do Estado para assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interdito” e função qualificadora é aquela que

[...] revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnição de homens e mulheres e de produção cultural.

Os sujeitos que compõem o público a ser atendido pelo Proeja caracterizam-se por pertencer a uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, compondo a chamada distorção idade-série.

O Proeja abre-se como uma possibilidade de integração de trabalho, ciência e cultura. Trabalho no sentido apresentado por Carmo (2005, p. 115), como instrumento de

---

<sup>4</sup> Funções: reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2007. p. 42).

auto-realização do homem e também como política educacional voltada para a escola única, que segundo Martins (1994, p. 56) propicia o progresso político-prático.

Nesse sentido, no capítulo 2 abordaremos a relação do ensino médio e da educação profissional com a legislação pertinente ao Proeja, para isso faremos menção à LDB, pareceres, resoluções e decretos.

## **CAPÍTULO 2**

### **BASES LEGAIS DO PROEJA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

O objetivo do capítulo é analisar as bases legais do Proeja e sua relação com o Ensino Médio Integrado, a Educação Profissional e a Educação Básica, o que inclui o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, assim como a formação inicial e continuada de trabalhadores, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

#### 2.1 Desafios da integração

As bases legais que constituem o Proeja estão presentes na Resolução CNE/CEB nº 04/1996 (BRASIL, 1996), nos Pareceres CNE/CEB nº 16/1999 (BRASIL, 1999), nº 11/2000 (BRASIL, 2000), no Decreto nº 5154/2004 (BRASIL, 2004), no Parecer nº 39/2004 (BRASIL, 2004), na Portaria nº 2080/2005 (BRASIL, 2005), no Decreto nº 5840/2006 (BRASIL, 2006) e no Documento Base (BRASIL, 2007).

A Resolução CNE/CEB nº 04/1996 institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. No parágrafo único do art. 1º preconiza que:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (BRASIL, 1999).

Esta resolução, além dos princípios enunciados no art. 3º da LDB, acrescenta os seguintes princípios:

- I - independência e articulação com o ensino médio;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI - atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

O Parecer CNE/CEB nº 16/99, aprovado em 5 de outubro de 1999 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico e concluiu texto da seguinte maneira:

Espera-se que essas escolas preparem profissionais que tenham aprendido a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, que incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber (BRASIL, 1999).

O Parecer CNE/CEB nº 11, aprovado em 10 de maio de 2000, cujo relator foi o conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Expressa que a Educação de Jovens e Adultos (EJA):

[...] representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

O Parecer nº 11 preconiza:

A superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro e ao direito ao saber. Quando o Brasil oferecer a esta população reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, os “dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático (BRASIL, 2000, p. 67).

O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

O Parecer nº 39/2004, trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio e orienta quanto às etapas a serem observadas pelas escolas para a organização curricular de seus cursos e consequente elaboração dos planos de curso a serem submetidos à devida apreciação dos órgãos superiores competentes, em cada sistema de ensino (BRASIL, 2004).

A Portaria nº 2080/2005 no art. 1º estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculas às Universidades Federais, “as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos - EJA”.

§ 1º A oferta integrada mencionada no caput abrangerá cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e
- II - educação profissional técnica de nível médio.

O Decreto nº 5840/2006, de 13 de julho de 2006 que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências.

Após essa apresentação das bases legais, entendemos ser importante observar que a educação, conforme o Art. 208 da Constituição Federal (CF) é dever do Estado e será efetivado mediante algumas garantias e, de acordo com o parágrafo 1º: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

A educação básica é uma dessas garantias e, de acordo com o Inciso I do mesmo artigo, deve ser “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria” e compreende a educação infantil (de 0 a 5 anos), o ensino fundamental (de 6 a 14 anos) e o ensino médio (de 15 a 17 anos);

A educação básica, segundo Cury (2002) é um conceito, definido no art. 21 da Lei nº 9.394/96 como um nível da educação nacional e o art. 22 estabelece os seus fins: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Cury (2002, p. 198) alerta que:

A educação básica - como competência dos poderes públicos -, em face da capacidade financeira e da capacidade de atendimento da demanda e da realização da educação como direito social, implica a responsabilização conjunta da União, dos estados e dos municípios.

Para esse autor, a efetivação do direito à educação dependeria da articulação dos fins e da cooperação dos meios e das competências entre os entes federados, que fica prejudicada pela ausência do que vem a ser o regime de colaboração, como determina o parágrafo único do art. 23 da Constituição Federal: “Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional”.

Ainda segundo Cury (2002, p. 170), “educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes”.

Frigotto e Ciavatta (2003), num esforço de produção de um pensamento crítico a todas as formas de colonialismo, discutem a política de educação básica nos dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso, considerando que houve um retrocesso tanto no plano institucional e organizativo quanto no âmbito pedagógico.

Para esses autores, o conceito de educação básica é em primeiro lugar reconhecer os problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo lugar, assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado.

Neste sentido,

A educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 102-103).

Essa definição de políticas governamentais trouxe reflexos tanto no ensino médio quanto na educação profissional.

O art. 35 da LDB, sobre o ensino médio, estabelece:



Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Verifica-se que o Ensino Médio é uma etapa conclusiva da Educação Básica; tem função formativa e preparação para o trabalho.

O art. 22 da atual LDB estabelece os fins da educação básica.

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Cury (2002, p. 170), discutindo sobre a educação básica, alega:

Mas o art. 22 da LDB, a fim de evitar uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e para evitar o tradicional caminho no Brasil de tomar a qualificação do trabalho como uma sala sem janelas que não a do mercado, acrescenta como próprios de uma educação cidadã tanto o *trabalho* quanto o prosseguimento em *estudos posteriores*.

Para Marx (1982, p. 50 *apud* FRIGOTTO 2001, p. 73):

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem - quaisquer que sejam as formas de sociedade- é necessidade natural e terna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana.

Saviani (2007, p. 161) discutindo trabalho na educação básica, preconiza:

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de re produzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio foram instituídas pela Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 1998).

Na Constituição Federal, em seu art. 205, determina: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Melo (2009) analisando o documento Educação Básica e Formação Profissional (EBFP), produzido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) em 1993, mostra a visão dos empresários brasileiros acerca das demandas para a educação básica, em relação à formação de um trabalhador adaptado às demandas do processo de trabalho caracterizado pela revolução microeletrônica, com habilidades e competências específicas, as quais, a partir dos anos de 1990, passam a ser a bandeira hegemônica do campo pedagógico brasileiro.

É necessário, portanto, assegurar, por um lado, a universalização e a adequação qualitativa da Educação Geral, e também o caráter científico e educativo da Formação Profissional, através de uma qualificação polivalente, isto é, de uma educação de caráter geral e abrangente que garanta a unidade da teoria com a prática e do concreto com o abstrato. O conceito de polivalência implica uma formação que qualifique as pessoas para diferentes postos de trabalho dentro de uma família ocupacional e, sobretudo, para complementar as bases gerais, científico-técnicas e socioeconômicas da produção em seu conjunto. Uma formação que articule a aquisição de habilidades e destrezas genéricas e específicas com o desenvolvimento de capacidades intelectuais e estéticas. Implica, portanto, não só a aquisição de possibilidades de pensamento teórico, abstrato, capaz de analisar, de pensar estrategicamente, de planejar e de responder criativamente às situações novas, mas também de capacidades sócio-comunicativas, de modo a poder desenvolver trabalho em equipe e conhecimentos ampliados que possibilitem a independência profissional (CNI, 1993, p. 16 *apud* MELO, 2009, p. 901).

A educação de jovens e adultos, desde que respeitadas as idades previstas em lei, volta-se tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio. Assim, seja pelo lado da denominada idade legal apropriada, seja pelo lado da EJA, o ensino médio tem uma interface com a educação profissional de nível técnico (CURY, 2002).

A relação entre educação e trabalho permeia os textos legislativos educacionais, sendo uma das finalidades a qualificação do educando para o mundo do trabalho. A educação profissional, por sua vez, se constitui como modalidade educativa que deve priorizar o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) colocam a educação profissional na confluência de

dois direitos que são fundamentais ao cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, à profissionalização (MORAES, 2009).

Sobre a profissionalização Muller (2013, p. 112) afirma:

A educação profissionalizante, presente no Brasil desde o período colonial, caminhou sempre na direção da filantropia, benemerência ou da caserna. Até o séc. XX, as reformas educacionais não conseguiram, de modo efetivo, abolir o abismo entre ensino propedêutico e o profissional. É evidente que isso se dá porque a escola não pode ser considerada como espaço de neutralidade: numa sociedade dividida em classes, afinal, o sistema educacional estará sempre difundindo um determinado projeto hegemônico.

Após essas considerações, discutiremos a integração no ensino médio, haja vista que o Proeja preconiza a integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Ramos (2008) discutindo sobre concepção de ensino médio integrado à educação profissional defende a construção de uma sociedade justa e integradora, pois o caráter ético-político do tema envolve projetos de sociedade e concepções de mundo. Propõe uma sociedade que inclui, reconhece a diversidade e valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida. Defende a escola unitária, politécnica e omnilateral, que expressa o princípio da educação como direito de todos.

Unitária, pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. Gramsci (1991b *apud* RAMOS, 2012, p. 345) assim define escola unitária:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas. Para Saviani (2003, p. 140 *apud* FRIGOTTO, 2012, p. 278): “politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”.

Entendemos que o domínio dos fundamentos científicos e a universalização dos conhecimentos gerais permitem a escolha consciente do educando para entrar no mundo do trabalho, que sejam “contemporâneos de sua época”, enquanto a polivalência, conforme apontado anteriormente nos remete ao individualismo e à formação para ocupar postos de

trabalho diversos. O trabalhador polivalente deve mobilizar conhecimentos e recursos cognitivos para liderar e substituir outros trabalhadores quando a produção assim exigir.

Omnilateral significa em todas as dimensões da vida. Segundo Frigotto (2012, p. 267),

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos.

Frigotto (2010) complementa que as condições omnilaterais dizem respeito aos aspectos físicos, mentais, afetivos, estéticos e lúdicos do ser humano.

Ramos (2008) discute essas concepções a partir de três sentidos: a formação omnilateral, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Sendo que no primeiro sentido da integração: a formação omnilateral expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, pois implica dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, que são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

No segundo sentido da integração: a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Ramos (2008) defende uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturam sua inserção na vida produtiva dignamente. O Decreto nº 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tem formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional. Este sentido equivale à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Uma ressalva ainda deve ser feita, qual seja, que

mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não se integrarem os conhecimentos com os fundamentos da educação básica. Caso contrário, seriam somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, etc., mas não de educação profissional.

No terceiro sentido da integração: a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Essa concepção não se confunde com tornar as disciplinas da formação geral somente como instrumentais à formação profissional, tal como era típico dos cursos profissionalizantes organizados sob a égide da Lei nº 5.692/71 e também como sugerem as atuais diretrizes curriculares nacionais da educação profissional técnica. É outra postura epistemológica, que se exige, recorrendo a princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e da visão totalizante da realidade. Não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade.

Para alcançar essa integração Ramos (2008) propõe quatro etapas:

Problematizar fenômenos - fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar -, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.

Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foram problematizados e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).

Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.

A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas.

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção (SAVIANI, 2000).

Embora essa realidade, que revela deficiências sociais e educacionais, em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo

adiar este projeto para o nível superior de ensino, não permita a efetiva integração do ensino técnico e o ensino médio, o Proeja, segundo Almeida (2009), tem seu significado na busca pela universalização da educação básica, ampliação das oportunidades de qualificação e perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fato que limita as chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho.

Ainda segundo o Documento Base (2007), o fundamento do Proeja, seu objetivo principal, é a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007)

O desafio da integração dessas três áreas perpassa pela centralidade da categoria trabalho, desafio este que se nos impõe segundo Ramos (2010, p. 66)

[...] historicamente, adquirindo especificidades no modelo contemporâneo de acumulação flexível do capital - sem converter as práticas formativas que tenham o trabalho como princípio ou mesmo como contexto educativo, em processos de formação para o mercado de trabalho, sob o mito da empregabilidade.

A educação integrada, segundo a autora, diz respeito a uma formação politécnica e omnilateral e não somente a uma preparação instrumental “e teria como propósito fundamental proporcionar aos trabalhadores a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas” (RAMOS, 2010, p. 67).

Segundo Ramos e Ciavatta (2011, p. 23):

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

Essa dualidade educacional, para Ramos (2008, p. 2), “é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista”, pois a história da luta de classes no capitalismo fez com que a educação para os que usam sua força de trabalho seja diferente da educação para os que detêm os meios de produção. Para romper com essa dualidade propõe-se a integração, que consiste em reunir conhecimentos gerais e

conhecimentos específicos, que contemplem a formação básica e profissional propiciando às pessoas a oportunidade de compreenderem a realidade e de produzir a vida. Essa integração se complementa através de uma concepção de formação humana, com a forma de relacionar ensino médio e educação profissional e com a relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

A integração entre a educação profissional e a educação básica já é um objetivo almejado pelos cursos técnicos integrados e, segundo Moura (2012), o Proeja visa oferecer oportunidades educacionais que integrem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o ensino médio à educação profissional ou o ensino fundamental à formação inicial e continuada de trabalhadores.

Para Almeida (2009, p. 35):

O Documento Base (Brasil, 2007) elaborado com vistas à implantação do Proeja anuncia como segundo aspecto a ser considerado, o fato da Educação de Jovens e Adultos, ser um campo de conhecimento específico. A ênfase está pautada nas reais necessidades dos sujeitos, nas estratégias e na organização do trabalho pedagógico. Isto significa que esta política pública necessitará assegurar que estes sujeitos tenham condições de continuar estudando. Nesta tarefa, dentre outros, implica um desafio do ponto de vista epistemológico, qual seja, o da composição de novos arranjos disciplinares e metodológicos para que se possa garantir a materialidade da proposta curricular integrada.

O Proeja teve, inicialmente, como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que mais tarde se transformou nos Institutos Federais. Foi originária do Decreto nº 5.478/2005, que segundo Santos (2011, p. 121) já “continha equívocos, tais como a carga horária máxima dos cursos de nível médio, quando o usual é a carga horária mínima”.

O programa tem duas finalidades: enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, e, integrar educação básica e formação profissional a fim de contribuir para a integração socioeconômica de qualidade de jovens e adultos.

Conforme Moura (2012), antes disso algumas instituições da Rede Federal já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos, destacando os que hoje são os Institutos de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima. Sendo que, em nenhum deles havia oferta integrada entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio.

O Proeja abrange a integração da educação profissional à educação básica, o que inclui o ensino fundamental e o ensino médio, assim como a formação

inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio (MOURA, 2012, p. 116).

Antes de 2005 houve nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina trinta experiências envolvendo Educação Profissional com elevação de escolaridade. Santos (2010) aponta que o Proeja recupera o êxito de muitas delas, trazendo esse público-foco dos movimentos sindicais para dentro da Rede Federal de educação profissional e, que muitas dessas experiências foram:

Protagonizadas por movimentos sociais e sindicais, tais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a escola Josué de Castro, localizada em Veranópolis, e os cursos do Integrar, coordenados pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) (SANTOS, 2010, p. 121).

Moll (2010, p. 132), em referência ao Decreto nº 5.478/2005, afirma que:

O Proeja constitui-se como marco para a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na educação básica.

Com o objetivo de alcançar a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas foi promulgado o Decreto nº 5.840 de 13/06/2006, que revogou o decreto anterior e, dentre outras mudanças, ampliou a abrangência do programa (BRASIL, 2007).

No entanto, segundo Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005 *apud* CARVALHO; BOHN, 2013, p. 4),

A medida gerou rejeição de grupos de educadores por ser impositiva e por implantar uma modalidade de ensino sem a formação docente e o planejamento necessário, dificultando as alterações indispensáveis para evitar uma formação meramente instrumental.

O novo Decreto, segundo Moll (2010, p. 133):

Amplia o horizonte de atuação do ensino médio para a educação básica (níveis fundamental e médio), da rede federal para os sistemas públicos de ensino e para o Sistema S, além de passar a admitir a possibilidade de sua oferta na forma Concomitante, considerando-se (conforme o Decreto nº 5.154/2004) as possibilidades educacionais das diferentes realidades do país e a manutenção dos princípios de uma educação integral.



Para Almeida (2009), com o objetivo de atender os pressupostos do Decreto nº 5.840/06, delimitar e fundamentar as concepções, princípios e orientar as ações e aspectos operacionais para implantação do Proeja no país, foi organizado um Documento difundido como Documento Base, cujo objetivo central é ser a referência para que esse programa se torne uma política educacional que proporcione o acesso à educação de jovens e adultos, ao ensino médio integrado e à educação profissional técnica de nível médio.

A construção do Documento Base Proeja teve a participação de representantes das Escolas e Centros Federais de Educação Profissional Tecnológica, do Fórum Nacional de EJA e da universidade brasileira. Após a produção da primeira minuta, buscou-se promover uma discussão ampla e democrática entre os atores interessados nas áreas abrangidas pelo Programa (ALMEIDA, 2009, p. 37-38).

O documento apresenta o objetivo do Proeja, cujo fundamento é promover a “integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral”, contribuindo para o desenvolvimento “científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2007, p. 5).

Está dividido em cinco capítulos: no primeiro, faz algumas observações sobre a EJA; no segundo, mostra os percursos e descompassos da educação básica; no terceiro, explicita as concepções e princípios que norteiam o Proeja; o quarto trata do Projeto Político-Pedagógico e no quinto, dos aspectos operacionais.

Para Carvalho e Bohn (2013, p. 14):

O Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) apresenta a educação profissional integrada à EJA com um discurso que pretende se contrapor às visões excludentes que norteiam a organização social brasileira. Para tanto, a modalidade Proeja tem a pretensão de elevar a escolaridade e qualificar os trabalhadores em uma perspectiva cidadã, portanto constitui uma promessa de oposição à concepção instrumental e dominante de formação profissional.

No Documento Base o Proeja é tratado como uma proposta constituída por um conjunto de ações complexas.

Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2007).

O Documento Base foi elaborado objetivando a implantação do Proeja e anuncia também o fato da Educação de Jovens e Adultos, ser um campo de conhecimento específico e segundo Almeida (2009, p. 35):

A ênfase está pautada nas reais necessidades dos sujeitos, nas estratégias e na organização do trabalho pedagógico. Isto significa que esta política pública necessitará assegurar que estes sujeitos tenham condições de continuar estudando. Nesta tarefa, dentre outros, implica um desafio do ponto de vista epistemológico, qual seja, o da composição de novos arranjos disciplinares e metodológicos para que se possa garantir a materialidade da proposta curricular integrada. [...] O Proeja tem como alicerce o trabalho como princípio educativo vinculado a uma epistemologia que articula a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, o que constitui um desafio para a implantação desta política pública.

Gouveia (2011, p. 37) alega que no Documento Base:

A consolidação do Proeja como política pública deve se pautar na perenidade de sua ação e na garantia da integração da Educação Profissional com EJA. A busca por esta perenidade pressupõe a condição humanizadora da educação, que não deveria estar restrita aos tempos ou faixas etárias específicas, mas nos seu desenvolvimento ao longo da vida. Esta noção, que segundo o documento supracitado está preocupada com a formação humana e para a vida, também não deveria se restringir, nesta perspectiva, à formação para o mercado, deveria sim objetivar a garantia da autonomia não subsumida pela isolada perspectiva inclusão no mercado do trabalho.

No Documento Base, o Proeja é apresentado como forma de aprendizagem para toda a vida e como uma política que pressupõe assumir a condição humanizadora da educação:

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

Com relação aos princípios e concepções, o Documento Base coloca a educação como uma política que tem uma importância estratégica no desenvolvimento de uma nação, reconhecendo que “nem a educação geral nem a educação profissional e tecnológica, por si sós, gerarão desenvolvimento, trabalho e renda” (BRASIL, 2007, p. 31). O documento também estabelece um conceito de educação: “o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu

trabalho” (BRASIL, 2007, p. 31) e, referente à educação profissional e tecnológica, afirma que para a mesma ser “comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana”, exige assumir uma política de educação e qualificação profissional que prepare o trabalhador para uma “vivência dentro de uma perspectiva crítica, emancipatória e fertilizadora de outro mundo possível” (BRASIL, 2007, p. 32).

No capítulo que trata das concepções, o Documento Base (BRASIL, 2007) afirma que a realidade brasileira é reveladora das limitações do Estado no que se refere à garantia do direito de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, pretendendo que essa educação seja mais ampla do que um programa, não a reduzindo a uma situação temporária, persistente em função das limitações do próprio Estado brasileiro para cumprir o seu dever e afirma que:

[...] o exercício da modalidade EJA no âmbito do nível médio de ensino é ainda incipiente, e sobremaneira na Rede Federal, local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional (BRASIL, 2007, p. 34).

O documento declara que:

[...] para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (BRASIL, 2007, p. 35).

Sobre a dualidade entre formação propedêutica e formação técnica, Ciavatta e Rummert (2010, p. 471) afirmam:

A sociedade brasileira tem uma dívida secular para com a população trabalhadora, relegada, desde os primórdios do país, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideário educacional necessário à produção capitalista se implantou de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício.

Ramos (2008) ressalta que é preciso construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana.

Outra finalidade apresentada no Documento Base Brasil (2007, p. 35):

[...] é a formação integral do educando orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora.

Entendemos que a Educação de Jovens e Adultos continua tendo uma função predominantemente reparadora em função da negação do direito à educação básica aos que não a tiveram na idade considerada adequada. O Proeja pretende, também, resgatar esse direito. Frigotto (2004, p. 57), relativo aos sentidos e significados do ensino médio, postulava uma política pública de ensino médio partindo dos sujeitos jovens e adultos.

Não se trata, também, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que poderemos construir na relação Estado e sociedade, Estado e movimentos sociais, uma política de ensino médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem foi negado até o presente e, sobretudo, que a universalização da idade apropriada garanta a permanência com efetiva democratização do conhecimento. Trata-se de sentidos e significados que afetam a forma, o método e o conteúdo do ensino médio.

Esse sentido irrenunciável de assumir a Educação de Jovens e Adultos como um campo de conhecimento específico se encontra no Documento Base:

[...] o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2007, p. 35-36).

Através desse processo, os sujeitos alunos terão possibilidades de alcançar emprego ou melhoria material de vida, se enriquecendo com outras referências culturais, sociais,

históricas e laborais, compreendendo o mundo de forma diferente da anterior ao processo formativo (BRASIL, 2007).

O Documento Base termina o capítulo das concepções colocando uma importância fundamental: “que se preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida” (BRASIL, 2007, p. 36).

Quanto aos princípios explicitados no Documento Base (BRASIL, 2007), Almeida (2009, p. 35) alega que:

Os princípios que norteiam a proposta do Proeja compreendem: a inclusão da população nas ofertas educacionais; a inserção orgânica da EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos; a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento da formação do sujeito; as condições geracionais, de gênero, de relação étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

O primeiro princípio: *inclusão da população em suas ofertas educacionais* surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso às entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais.

Sobre isso, Virote (2009, p. 16) afirma que:

Na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica, uma meta ainda a ser atingida consiste na inclusão dos jovens, adultos e trabalhadores que buscam uma formação profissional e tecnológica gratuita e de qualidade, que lhes possibilite novos horizontes para suas vidas. Apenas uma pequena parcela tem acesso ao ensino médio no Brasil e quase nada é feito para que a classe trabalhadora ingresse, permaneça e tenha melhores condições de exercitar sua cidadania na escola.

Almeida (2009, p. 39) dialoga com esse princípio alegando que:

[...] o direito à escola proporciona o questionamento das formas de inclusão que têm sido realizadas, uma vez que a exclusão pode ser gerada e promovida pelo próprio sistema escolar quando não é assegurada a permanência e sucesso dos alunos nas unidades de ensino.

Ainda Almeida (2009) ressalta que a falta de clareza e aprofundamento do texto do Documento induz a um discurso que remete à escola o compromisso e a responsabilidade pela inclusão.

Com foco na inclusão, tratada neste primeiro princípio, é importante reconhecer que a sociedade que produz a riqueza, também produz miséria, e, assim, tem-se um trabalho atormentante e degradação moral (MARX, 2006 *apud* ALMEIDA, 2009). Portanto, além da responsabilidade da escola e do Proeja, estão questões estruturais da sociedade que demandam outros desdobramentos.

Outro ponto de vista é dado por Kuenzer (2006, p. 881): “no modo de produção capitalista todas as formas de inclusão são subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação”.

O segundo princípio: *inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos*, assume-se a perspectiva da educação como direito, como expresso na Constituição Federal e na LDB.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, CF).

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996, LDB).

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, LDB).

O terceiro princípio: *ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio*, relaciona-se à expansão do direito, portanto, inclui a universalização do ensino médio, como horizonte próximo, face à quase total universalização do acesso ao ensino fundamental.

Na Constituição Federal consta:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988, CF)<sup>5</sup>.

Sobre a universalização da educação básica, Frigotto (2007) alega que não é suficiente democratizar o acesso;

[...] há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infra-estrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola etc. Essa implica previsão de recursos constitucionais que, em médio prazo, dilatam por três ou quatro vezes os investimentos atuais em educação básica e superior (FRIGOTTO, 2007, p. 1144).

O quarto princípio: *trabalho como princípio educativo*, é mostrado por Ciavatta e Rummert (2010):

A formação integrada exige que se trate o trabalho como princípio educativo. Para tanto, precisamos da análise marxiana do trabalho como valor de uso e como valor de troca. Como valor de uso, o trabalho é atividade fundante da produção da existência, ontocriativa (Lukács, 1978 e 2004 apud Ciavatta e Rummert, 2010, p. 473). Como valor de troca, o trabalho se apresenta nas suas formas históricas, de trabalho assalariado, alienado, no sentido de que o trabalhador é expropriado do tempo de trabalho apropriado pelo dono do capital e não se reconhece no produto do trabalho, no conhecimento e na sociabilidade gerados pelo trabalho coletivo (MARX, 1980 apud CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 473).

E as autoras complementam:

Quando nos referimos ao trabalho como princípio educativo, significa que buscamos superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar jovens e adultos trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, não apenas como governados (GRAMSCI, 1981 apud CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 473).

Frigotto (2005, p. 3) destaca que:

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres

---

<sup>5</sup>É importante observar que a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 deu nova redação ao Art.207, que passou a vigorar com a seguinte redação: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados mamíferos de luxo - seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos. [...] O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e, sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução.

O quinto princípio, *pesquisa como fundamento da formação*, “por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos” (BRASIL, 2007, p. 38).

Para Alves (2009), o processo de pesquisa na formação reflete no trabalho pedagógico dos professores e na interação professor-aluno, colaborando na produção do conhecimento, especificamente na Educação Básica, mostrando que esse exercício pode favorecer a construção do conhecimento pelo docente e pelo discente.

O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Nesse sentido, outras categorias para além da de “trabalhadores”, devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos (BRASIL, 2007, p. 38).

Relativo a “outras categorias”, o próprio documento traz:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11).

Procuramos neste capítulo conhecer as bases legais que norteiam o Proeja e sua relação com o Ensino Médio Integrado, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

O Documento Base Proeja foi fruto de embates entre os atores interessados nas áreas abrangidas pelo programa, entre eles, estava representante das escolas federais, dos



Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, do Fórum Nacional da EJA, de universidades brasileiras, do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades Federais (CONDETUF) e representantes do MEC.

O documento deu subsídios para a emissão do Decreto 5.840/2006. O grupo de trabalho<sup>6</sup> que formulou o Documento Base foi criado pela Portaria nº 208 da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), vinculada ao MEC.

Observamos que há uma intencionalidade em promover alterações nos rumos da educação no País, entretanto, a forma como essa intencionalidade se materializa revela profundas contradições do Governo Federal em relação a essas modalidades.

Concordamos com Versieux (2008, p. 10-11) ao alegar que:

Qualquer programa que não seja articulado com um projeto de desenvolvimento econômico e social mais amplo e que não considere o movimento das classes sociais, com vistas à superação do próprio sistema capitalista, não poderá superar a dicotomia entre o pensar e o fazer, porque ela é historicamente e estruturalmente constituída no bojo da luta entre as classes fundamentais desse sistema.

Ressaltamos o dizer de Silva (2010, p. 25), ao argumentar que:

Todavia, é preciso lembrar que a educação não está imune aos processos produtivos, ela sofre constantemente influências do sistema econômico, isso fica evidente no excessivo número de programas e projetos subsidiados pelo governo federal que acabam determinando mudanças na organização escolar, muitos deles com o objetivo de amenizar os problemas na profissionalização e escolarização dos jovens e adultos trabalhadores.

Entendemos que o Proeja é uma oportunidade para superação desse dualismo, pois pretende uma educação integral e espera-se que todos os envolvidos na organização escolar persigam os objetivos do programa fazendo com que ele “saia do papel”.

Para identificarmos essas oportunidades, no capítulo 3 estabeleceremos um diálogo entre os documentos sobre o Proeja apresentados no capítulo anterior e a condução do Curso de Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade Proeja.

---

<sup>6</sup> Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/875777/pg-25-secao-2-diario-oficial-da-uniao-dou-de-02-12-2005>>. Acesso em 07 de maio de 2014.

## **CAPÍTULO 3**

### **PROEJA NO IFMS**

O objetivo do capítulo é descrever alguns aspectos socioeconômicos de Mato Grosso do Sul e de Campo Grande que motivaram a implantação do IFMS e analisar a relação entre os documentos oficiais do Proeja e a condução do Curso de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade Proeja no *campus* Campo Grande do IFMS.

#### 3.1 O estado de Mato Grosso do Sul

Na década de 1970, segundo Abreu (2001, p. 45 *apud* TOMINAGA, 2013, p. 87), a região sul do estado de Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul, passou a ocupar lugar dentro da política do governo federal como região estratégica, imprescindível para a acumulação de capital, sendo então inserida em inúmeros planos e programas voltados para o seu desenvolvimento levando a uma progressiva modificação na sua base econômica.

Tais alterações começaram a ser visíveis com a divisão do Estado, é criado, então, o estado de Mato Grosso do Sul pela Lei Complementar nº 31 de 11 de outubro de 1977, com capital em Campo Grande. Em 31 de março de 1978, o engenheiro Harry Amorim Costa foi nomeado Governador do Estado. Duas razões essenciais foram invocadas pelo governo federal para justificar o desmembramento: o fato de o Estado do Mato Grosso ter uma área grande para comportar uma administração eficaz; e a diferenciação ecológica entre as duas áreas, sendo Mato Grosso do Sul uma região de campos, particularmente indicada para a agricultura e a pecuária, e Mato Grosso, na entrada da Amazônia, uma região menos habitada e explorada, e em grande parte coberta de florestas. O estado conta atualmente com 78

municípios e possui uma de superfície de 358.159 km<sup>2</sup>; faz divisa ao norte com o Mato Grosso seguindo os limites naturais da região que é formada por diversos rios; limita-se a Oeste com a Bolívia e Paraguai, ao Sul com o Paraguai e o Paraná e a Leste com São Paulo, Minas Gerais e Goiás (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

**Figura 1** - Mapa de Mato Grosso do Sul.



**Fonte:** Google Maps. Disponível em: <<http://maps.google.com.br>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

Segundo Tominaga (2013), o desmembramento resultou em mudanças no comportamento dos setores econômicos do espaço sul-mato-grossense, que passou a demandar e incorporar novas técnicas e práticas de trabalho no campo e na cidade, com o surgimento de empresas de revenda de máquinas e implementos agrícolas, automóveis, ampliação da rede bancária e surgimento de novas profissões e profissionais.

A indústria passou, então, a não mais se concentrar somente nas regiões Sul e Sudeste do país, em decorrência de um movimento de interiorização industrial, que se fez mais nítido, a partir da década de 1980. Esse movimento foi decorrente da crise econômica dos anos 1970 (TOMINAGA, 2013).

Cossato (2013) informa que a Lei nº 3.839, de 28 de dezembro de 2009 instituiu o Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado de Mato Grosso do Sul (ZEE/MS), através do qual foi possível conhecer as áreas nas quais se concentram as atividades econômicas do Estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com o referido Documento as áreas foram classificadas em cinco regiões, denominadas de Eixos Econômicos. O primeiro Eixo é o do “Desenvolvimento do Agronegócio”, situando-se na região norte do Estado, tendo início na

cidade de Campo Grande, abarcando os municípios de Rochedo, Corguinho, Rio Negro, Rio Verde, Alcinópolis, Figueirão, Costa Rica, até Chapadão do Sul. O segundo é o “Eixo de Desenvolvimento da Energia” e tem início em Costa Rica e, através do traçado da Rodovia MS 426, a ser implantada em direção a Água Clara, se estende até a cidade de Nova Andradina. O terceiro Eixo é o do “Desenvolvimento e de Integração Fronteira Sul”, envolvendo as cidades de Mundo Novo, Japorã, Sete Quedas, Paranhos, Coronel Sapucaia, Aral Moreira, Ponta Porã e Antônio João. O quarto eixo é o do “Desenvolvimento da Indústria”, ligando as cidades de Corumbá, no seu extremo Oeste, a Três Lagoas, no extremo Leste do Estado, passando pela Capital do Estado, Campo Grande. O quinto eixo é o do “Desenvolvimento do Turismo”, situado no sudoeste de Mato Grosso do Sul, compreendendo as cidades de Bela Vista, Jardim, Guia Lopes da Laguna, Bonito, Bodoquena, Miranda, Corumbá e Ladário.

Observa-se que os *campi* do IFMS estão localizados nos municípios pólo desses eixos: Campo Grande, Três Lagoas, Corumbá, Aquidauana, Coxim, Ponta Porã, Dourados, Naviraí, Nova Andradina e Jardim.

Compreendida a inserção do Estado de Mato Grosso do Sul na dinâmica da economia nacional, faremos agora um breve relato situando Campo Grande dentro do contexto econômico do estado.

### 3.2 O município de Campo Grande

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, após a Guerra com o Paraguai intensifica-se a migração para o Sul de Mato Grosso (IBGE, 2012). A localização de Campo Grande atendia os objetivos econômicos e estratégicos da Companhia de Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, por isso, a cidade é escolhida para sediar uma Diretoria Regional que atenderia todo o Sul de Mato Grosso. A Companhia além de construir instalações para abrigar seus serviços técnicos e burocráticos, constrói, também, casas para atender todos seus funcionários. A ferrovia favorece a transferência do eixo econômico Cuiabá e Corumbá, através do rio Paraguai, para Campo Grande e São Paulo. Simultaneamente, à regularização das viagens ferroviárias, o governo federal, em 1921, através do Ministério da Guerra, transfere de Corumbá para Campo Grande, o comando da Circunscrição Militar. Este conjunto congregaria todas as unidades militares sediadas no Estado de Mato Grosso. Campo Grande assume o status de capital militar.

A partir de 1930, Campo Grande, tendo em vista sua importância socioeconômica e política, concentra as discussões sobre a divisão do Estado. Criada com a denominação de Campo Grande pela Lei nº 792, de 23/11/1889, subordinada ao município de Nioaque. Elevada à categoria de vila com a denominação de Campo Grande, pela Resolução Estadual nº 225, de 26-08-1899, desmembrado do município de Nioaque. Elevado à condição de cidade com a denominação de Campo Grande, pela Lei Estadual nº 772, de 16/07/1918.

**Figura 2-** Localização de Campo Grande dentro do estado.



**Fonte:** Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/232C1>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

A evolução populacional de Campo Grande em relação ao estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil é dado pela Tabela 1, onde se observa um crescimento populacional da cidade de aproximadamente 50% em 20 anos, enquanto no estado o crescimento foi de 37,56%. No Brasil foi de 29,92%.

**Tabela 1** - Evolução populacional do Brasil, de Mato Grosso do Sul e de Campo Grande

<b>Evolução Populacional</b>			
<b>Ano</b>	<b>Campo Grande</b>	<b>Mato Grosso do Sul</b>	<b>Brasil</b>
<b>1991</b>	526.126	1.780.373	146.825.475
<b>1996</b>	596.331	1.907.853	156.032.944
<b>2000</b>	663.621	2.078.001	169.799.170
<b>2007</b>	724.524	2.265.274	183.987.291
<b>2010</b>	786.797	2.449.024	190.755.799

Fonte: IBGE (2010)

A Tabela 2 mostra que a população do estado de Mato Grosso do Sul é predominantemente de jovens e adultos (76,23%) e em Campo Grande esse índice é de 78,54%.

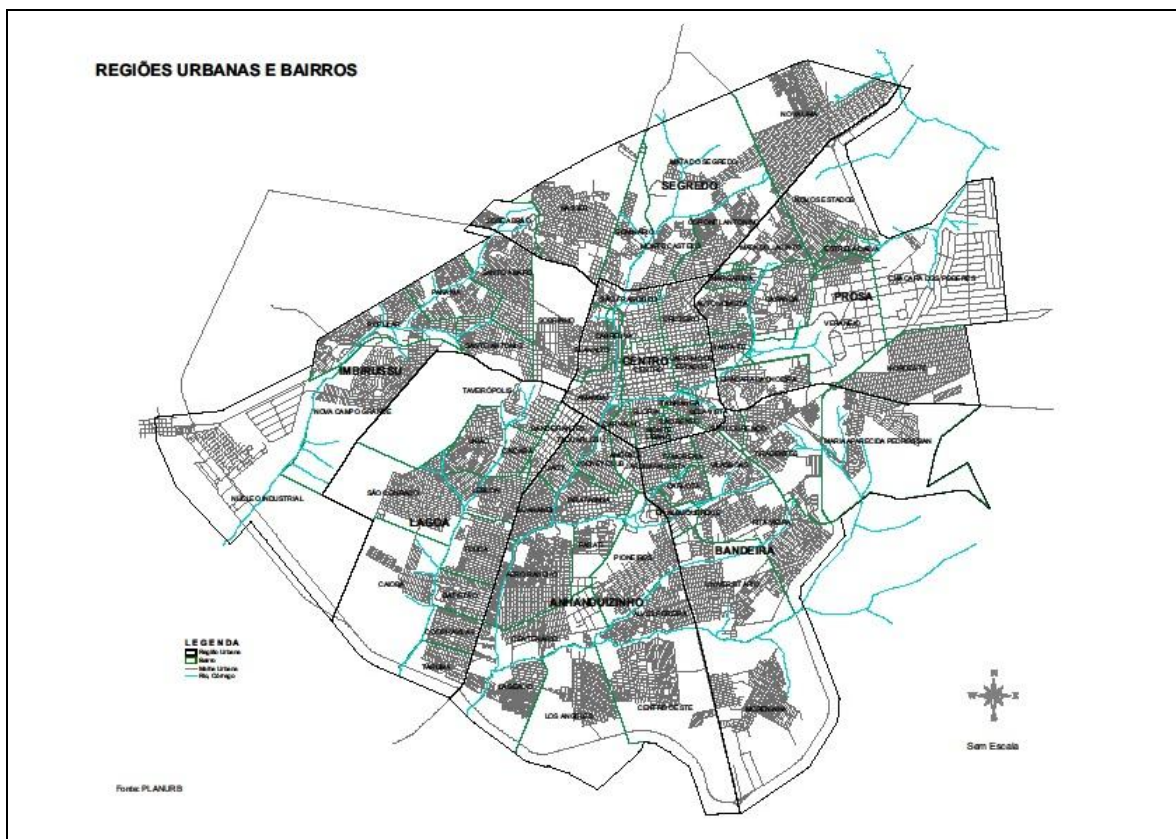
**Tabela 2** - Pirâmide etária de Mato Grosso do Sul e Campo Grande

<b>Idade</b>	<b>Campo Grande</b>	<b>Mato Grosso do Sul</b>
0 a 14 anos	166.321	572.812
15 anos ou mais	608.777	1.837.311
<b>Total</b>	<b>775.098</b>	<b>2.410.123</b>

Fonte: IBGE (2010)

Segundo Heradão (2013), o município de Campo Grande está dividido em sete regiões urbanas (Figura 3) com a finalidade de facilitar a administração, os nomes dessas regiões referem-se aos córregos que cortam suas áreas: Segredo, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho, Lagoa e Imbirussu. Cada região contém um determinado número de bairros que se identificam por suas condições de trabalho, circulação, recreação, moradia e relação de cooperação nas atividades e vizinhança.

**Figura 3 -** Regiões urbanas e bairros do município de Campo Grande/ MS.



**Fonte:** Instituto Municipal de Planejamento Urbano (PLANURB). Disponível em: <<http://www.pmcg.ms.gov.br/planurb/downloads?categoria=3>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

De acordo com dados do Instituto Municipal de Planejamento Urbano, a participação da população do município de Campo Grande, em relação à do estado de Mato Grosso do Sul é bem elevada, chegando em 2010 a 32%, ou seja, para cada 100 habitantes do estado, aproximadamente 32 residem na capital (PLANURB, 2013). Conforme censo demográfico realizado em 2010 pelo IBGE, é a cidade mais populosa do Estado, com 786.797 habitantes.

O documento Perfil Socioeconômico de Campo Grande assinala que o município de Campo Grande, em relação ao setor terciário, já despontava como pólo de desenvolvimento antes mesmo da divisão do Estado de Mato Grosso do Sul em 1977, em “1950, o município já se destacava, uma vez que concentrava 16,3% do total das empresas comerciais do estado. Em 2012, esta participação passou a ser de 38,71%” (PLANURB, 2013, p. 130).

Carmo (2012, p. 1893), analisando os investimentos do governo estadual no município de Campo Grande, argumenta que,



É notável que os investimentos, por parte do governo sul-mato-grossense, no âmbito municipal juntamente com suas parcerias com as agências privadas, são visíveis quando observadas pela via do desenvolvimento e crescimento econômico industrial. Os investimentos revelam um novo perfil econômico, no município no setor secundário e terciário proporcionando novas formas de trabalho e produção, cuja consequência é visível, não só na esfera do desenvolvimento econômico, mas também nas formas que tem sido organizada a educação para o trabalho na capital.

Diante desse perfil é iniciada a implantação dos *campi* do IFMS no estado, sendo um deles em Campo Grande. Os cursos a serem ministrados no instituto foram definidos em conjunto com as prefeituras e o setor produtivo da cidade e região ao redor da mesma. Em Campo Grande foram definidos os cursos técnicos integrados em eletrotécnica, mecânica e informática.

### 3.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Do Sul

Segundo Ortigara e Ganzeli (2013, p. 257):

A trajetória histórica da educação profissional no Brasil revela uma relação de dualidade entre, de um lado, a unilateralidade da formação técnica voltada ao atendimento exclusivo das necessidades do mercado de trabalho e, do outro, o ideário de formação para o mundo do trabalho de um sujeito autônomo de direitos e deveres construtor de cidadania plena.

A discussão em relação às reformas educacionais dos anos 90, com a revogação do Decreto nº 2.208/1997, que estabelecia a dualidade: formação técnica e formação geral pelo Decreto nº 5.154/2004, que restabelecia a possibilidade de integração; a promulgação dos Decretos nº 5.540/2005 e na sequência o nº 5.840/2006 viabilizaram a criação dos Institutos Federais.

Pacheco (2011) enfatiza que a criação dos IFs deu-se após um desmantelamento da educação, que quase a inviabilizou, pois a educação havia sido atingida pelas políticas neoliberais, perdendo suas referências.

[...] O ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea. Tal ideário e a submissão às normas dos organismos financeiros representantes dos interesses do capital estrangeiro constituíram a base de um processo de sucateamento e privatização, a preço vil, de grande parte do patrimônio nacional, provocando a vulnerabilidade da economia brasileira (PACHECO, 2011, p. 5).



Os Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892/2008, alterada pela Lei nº 12.677, de 2012, tem o seu Art. 1º com seguinte redação:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;

V - Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

De acordo com o art. 2º da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com forte inserção na área de pesquisa aplicada e na extensão, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. Possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, com estrutura de organização e funcionamento semelhantes (BRASIL, 2008).

O IFMS faz parte do programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do MEC. A rede federal é integrada por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet); 24 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

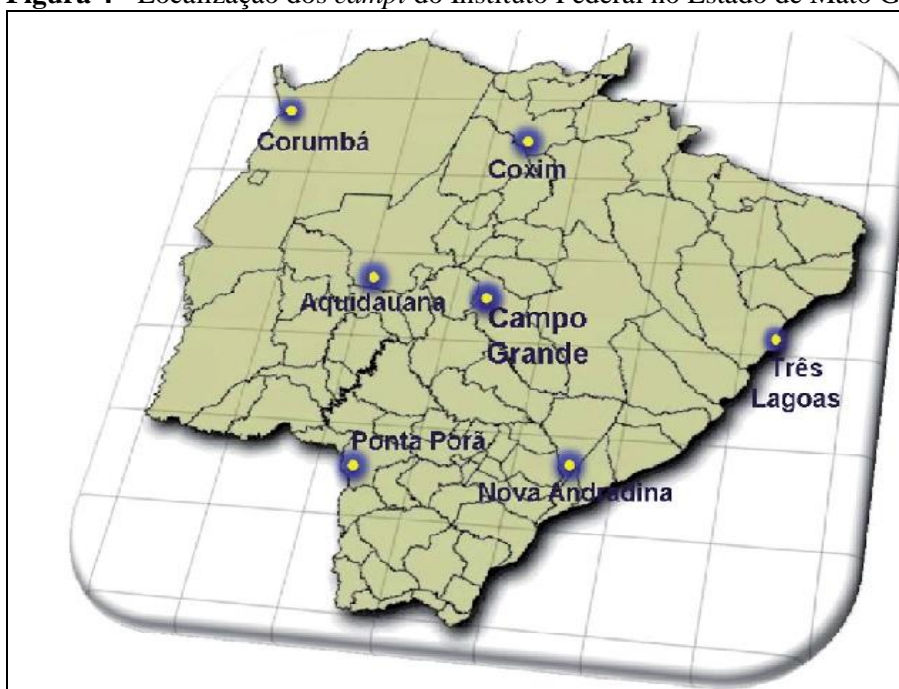
Em 25 de Outubro de 2007 foi sancionada a Lei nº 11.534, que dispõe sobre a criação das escolas técnicas e agrotécnicas federais. A partir desta lei, foi instituída a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede na capital Campo Grande, e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina, que fazia parte do Projeto de Expansão da Rede Federal (PROEP) em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), mas que nunca chegou a funcionar.

As duas unidades a serem implantadas passam a ser denominadas *campus* Campo Grande e *campus* Nova Andradina e fizeram parte da primeira etapa da constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.

Na segunda etapa, o novo projeto da rede federal incluiu ainda a implantação de outros cinco *campi* nos municípios de Aquidauana, Coxim, Corumbá, Ponta Porã e Três Lagoas, consolidando o caráter regional de atuação (Figura 4).

O Instituto Federal tem atuação no alto pantanal com representatividade do *Campus* Aquidauana; no baixo pantanal, com o *Campus* Corumbá; no Alto Taquari, com o *Campus* Coxim; na região central, representada com o *Campus* Campo Grande; a sudoeste pelo *Campus* Ponta Porã e ao leste, com o *Campus* Três Lagoas. Esta posição estratégica no Estado de Mato Grosso do Sul permitirá ao Instituto Federal atender às demandas existentes e preparar pessoas para o mundo do trabalho sul mato-grossense e de seu entorno, tendo como uma de suas prioridades atuar como indutor do desenvolvimento local e regional. Apresenta-se com o objetivo de difundir a tecnologia, buscando diversificar as áreas de atuação no Estado de Mato Grosso do Sul, que permitam o desenvolvimento de novos processos de produção e de processamento e industrialização do setor primário, para agregar valor à produção local e aos arranjos produtivos locais. Também busca aumentar as oportunidades educacionais nas áreas profissionais, permitindo a permanência do jovem e do adulto no Estado, sem a necessidade de deslocamento para outros centros educacionais do País, fato que pode acelerar o desenvolvimento dos municípios em que os *Campi* serão instalados (BRASIL, IFMS, PDI, 2009, p. 13).

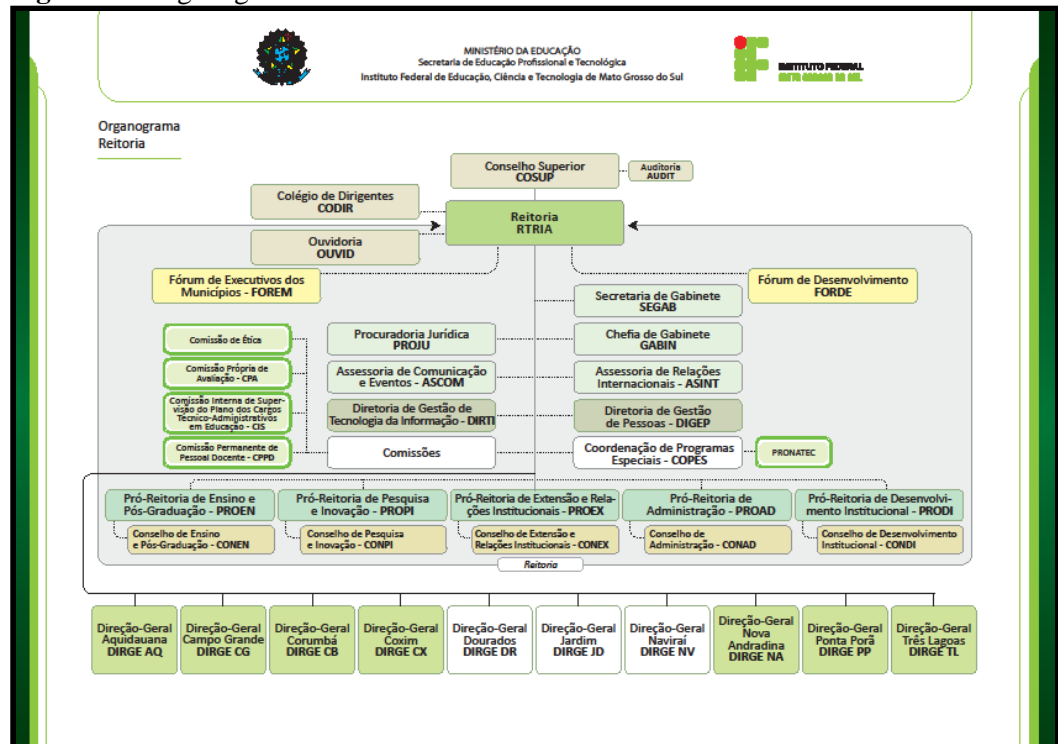
**Figura 4** - Localização dos *campi* do Instituto Federal no Estado de Mato Grosso do Sul.



**Fonte:** Brasil, IFMS, PDI, 2009.

Para execução de suas atividades, o IFMS está estruturado segundo o seguinte organograma, em que alguns dos órgãos ainda não foram estruturados:

**Figura 5** – Organograma do IFMS



**Fonte:** [http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2013/10/org\\_reitoria.pdf](http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2013/10/org_reitoria.pdf)

Este organograma foi definido baseado na experiência já acumulada por outros institutos na condução da educação profissional.

Na terceira fase de expansão da Rede Federal, estão sendo implantadas mais três unidades: em Dourados, Jardim e Naviraí.

### 3.4 O *campus* Campo Grande

Na figura 6 temos uma visão do projeto do *campus* Campo Grande. Para cinco desses blocos a previsão para estarem prontos era em setembro do ano de 2010. Como houve atraso nas obras surgiu a necessidade de uma solução alternativa e, por isso, as atividades iniciaram-se em um prédio alugado, na Avenida Julio de Castilho, 4960, no bairro Jardim Panamá. É importante ressaltar que o *campus* Campo Grande divide o espaço alugado com uma instituição privada de ensino superior. Mostrando uma contradição e trazendo algumas incertezas junto à população: É público? É privado? É pago?

Na modalidade Proeja, o *campus* Campo Grande iniciou com a oferta de 40 vagas, em 2011, para o Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática.

**Figura 6-** Projeto do *campus* Campo Grande.



**Fonte:** Brasil, IFMS, PDI, p. 19.

### 3.5 Atuação do IFMS

Para melhor compreensão da realidade que envolve essa questão julgamos oportuno apresentar uma noção dos sujeitos que se pretende beneficiar com a implementação dessa política.

Conforme a Contagem da População (BRASIL, IBGE, 2007) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2007 a população do Brasil era de 183.987.291 habitantes; a região centro-oeste tinha 13.222.854 (7,2% da população brasileira); em Mato Grosso do Sul a população era de 2.265.274 habitantes (17,13% da população da região centro-oeste e 1,23% da população brasileira) e Campo Grande, contava com 724.524 habitantes, o que corresponde a 32% da população do estado de Mato Grosso do Sul.

No Brasil, das pessoas com 15 anos ou mais de idade que não frequentavam, mas frequentaram anteriormente curso de educação de jovens e adultos e concluíram segmento completo da educação de jovens e adultos, 4,3% concluíram o primeiro segmento do fundamental (1ª a 4ª série); 15,1%, o segundo segmento (de 5ª a 8ª série); 37,9%, o ensino

médio; e 42,7% não concluíram nenhum segmento do curso de educação de jovens e adultos que frequentaram (BRASIL, IBGE, 2009).

Segundo Tominaga (2013, p. 82):

O ensino médio, como última etapa da educação básica, como é descrito na LDB 9.394/96, não está universalizado. O Censo Demográfico do IBGE (2010) mostra que, no Estado de Mato Grosso do Sul, de uma população residente de 10 a 17 anos, composta por 361.766 pessoas, 13.409 estavam fora da escola, ou seja, faziam parte da população residente que já frequentou a escola, mas que não estava mais frequentando naquele momento, e 2.581 pessoas dessa mesma faixa etária nunca frequentaram creche ou escola.

No município de Campo Grande, segundo o Censo IBGE (2010), há um quantitativo de 35.553 pessoas matriculadas no ensino médio, 28.488 na rede estadual, 772 na rede federal, 77 na rede municipal e 6.216 na rede privada.

Segundo a Secretaria de estado de Educação, no IFMS - *campus* Campo Grande, em 2012 havia 10 alunos matriculados no Proeja; no *campus* Corumbá: 40; no *campus* Coxim: 40; no *campus* Nova Andradina: 19; no *campus* Ponta Porã: 10 e no *campus* Três Lagoas: 40; na rede estadual de Mato Grosso do Sul, somente duas escolas possuem cursos na modalidade Proeja, o Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima, com 67 alunos e a Escola Estadual Padre João Greiner, com cinco alunos. Na rede municipal não há oferta de cursos na modalidade Proeja (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

De acordo com dados do IBGE em 2007, dentre os motivos para a não conclusão do curso de Educação de Jovens e Adultos apontados por aquelas pessoas que frequentavam anteriormente, os principais eram: o horário das aulas não era compatível com o horário de trabalho ou de procurar trabalho; o horário das aulas não era compatível com o horário dos afazeres domésticos; dificuldade de acompanhar o curso; não havia curso próximo à residência ou ao local de trabalho; não tiveram interesse em fazer o curso; não conseguiram vaga. Esses dados nos deram uma direção para pesquisarmos sobre o Proeja, haja vista, que esse programa visa atender a população de jovens e adultos que não concluíram o ensino médio na idade correta e, investigando sua implantação no IFMS - *Campus* Campo Grande, podemos vislumbrar melhores chances de permanência e conclusão para os alunos dessa modalidade de ensino, no lócus da pesquisa (BRASIL, 2008).

Em Mato Grosso do Sul, segundo a Secretaria de Educação (SED-MS) são ofertados Cursos Técnicos de Nível Médio integrados com a escolarização para jovens e adultos em parceria com o Governo Federal, destinados aos egressos do Ensino Fundamental que não

possuem o Ensino Médio e que desejam, ainda, tornarem-se técnicos. Os cursos do Proeja implantados no Estado estão localizados em duas escolas de Campo Grande, conforme a figura 7.

**Figura 7 – Cursos técnicos Proeja no estado do Mato Grosso do Sul**

Município	Escolas Estaduais	Telefones	Cursos	Forma de oferta
Campo Grande	Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima	(67) 3341-0220	Eletrônica	Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e adultos
	EE de Ed. Básica e Ed. Profissional Padre João Greiner	(67) 3314-1262	Eventos	Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e adultos
			Comércio	Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e adultos

**Fonte:** <<http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=4165>>. Acesso em: 09 mai. 2014.

Os Institutos Federais têm obrigatoriedade de ofertar cursos na modalidade Proeja (Decreto nº 5.840/2006). O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) oferece oito cursos técnicos integrados de nível médio, além de um curso na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), voltado a estudantes com 18 anos ou mais. Nesses cursos integrados, o aluno estuda todas as disciplinas da base curricular comum do ensino médio junto àquelas específicas da formação técnica e profissional de sua escolha. Todos os cursos são gratuitos e dão ao concluinte o diploma de técnico de nível médio.

O MEC ainda não possui disponível um levantamento da situação do Proeja em nível nacional. Para nossa pesquisa fizemos uma consulta via email<sup>7</sup>, mas não obtivemos resposta. Os IFs devem colocar seus relatórios de gestão na internet para acesso público, mas demandaria um tempo que não temos disponível nessa pesquisa e que também foge dos objetivos propostos para essa dissertação. Sugerimos futuras pesquisas relativas às demandas e configurações do Proeja nos estados da federação.

Em nível nacional, o Proeja teve, inicialmente, como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que mais tarde se transformou nos Institutos Federais. Antes da criação do Proeja, algumas instituições da Rede Federal já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos. Com o objetivo de alcançar a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas foi

<sup>7</sup> O contato foi feito através do email [proeja@mec.gov.br](mailto:proeja@mec.gov.br), disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12290&Itemid=576](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12290&Itemid=576)>. Acesso em 09 de maio de 2014.



promulgado o Decreto nº 5.840 de 13/06/2006, que revogou o decreto anterior e, dentre outras mudanças, ampliou a abrangência do programa (BRASIL, 2007, p. 12).

Na prática há um distanciamento entre as políticas propostas pela união e o público a ser atingido pelo Proeja através da implantação de cursos nessa modalidade. Ao se observar as primeiras relações preconizadas nos documentos produzidos pelo IFMS para a condução do curso MSI e as políticas públicas educacionais que orientaram a implantação do Proeja em nível nacional esse distanciamento fica mais latente, pois os documentos do IF não contemplam adequadamente as determinações legais.

### 3.6 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Para sua implantação, o IFMS contou com a tutoria da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por meio das Portarias nº 1.063 e nº 1.069, de 13 de novembro de 2007, do Ministério da Educação, que atribuíram à UTFPR autonomia para adotar todas as medidas necessárias para o funcionamento do IFMS, como também utilizar como parâmetro seu modelo de organização e de suas diretrizes para fins de constituição.

Em 2009, para direcionar as atividades do IFMS, tornar público seu planejamento e demonstrar de que forma pretendia atingir seus objetivos no período de 2010 a 2014 foi elaborado o PDI que,

[...] é a carta de intenções de uma organização, um instrumento efetivo de gestão e de transparência na tomada de decisão, e que o PDI o identifica no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe cumprir, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações acadêmicas, à sua estrutura organizacional e às atividades que desenvolve e/ou pretende desenvolver, este documento expressa os pressupostos que nortearão o trabalho do Instituto Federal nos próximos anos. Em fevereiro de 2011, os sete *campi* do IFMS entraram em funcionamento com a oferta de cursos técnicos e cursos superiores (BRASIL, IFMS, PDI, p. 5).

O PDI traz o perfil institucional do IFMS, caracterizando as regiões onde os *campi* serão construídos, o cronograma de implantação dos cursos iniciais, previsão do número de alunos e de servidores, as finalidades e características do IFMS, o planejamento da gestão, aspectos da infraestrutura física e aspectos financeiros e orçamentários.

A menção ao Proeja é feita uma única vez, prevendo o quantitativo de alunos para o *campus* Nova Andradina: 160 em 2010; 320 em 2011; 480 em 2012; 640 em 2013 e 640 em 2014.

Relacionado ao público EJA, em todo o texto do PDI há três menções: na página 13, em que trata da inserção regional do IFMS; na página 51, em que trata das áreas de atuação acadêmica e na página 52, em que trata das políticas de ensino;

Quanto à mobilidade de mão-de-obra, o PDI afirma:

Também busca aumentar as oportunidades educacionais nas áreas profissionais, permitindo a permanência do jovem e do adulto no Estado, sem a necessidade de deslocamento para outros centros educacionais do País, fato que pode acelerar o desenvolvimento dos municípios em que os *Campi* serão instalados (BRASIL, IFMS, PDI, p. 13).

Sobre área de atuação acadêmica do Instituto Federal, relacionada à EJA, traz o seguinte pressuposto: “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para jovens e adultos” (BRASIL, IFMS, PDI, p. 49).

E, como última referência à EJA, diz:

Buscar atuar em áreas que possibilitem a verticalização do ensino, a formação inicial e continuada, a educação de jovens e adultos, a formação técnica de nível médio, a graduação e a pós-graduação, buscando, além do preparo profissional, o exercício pleno da cidadania (BRASIL, IFMS, PDI, p. 51)

No IFMS, para atender as exigências da legislação quanto à oferta do Proeja, foi lançado o primeiro edital de seleção de alunos para o *campus* Nova Andradina, até então o único que estava em funcionamento, o Edital 01/2009, o curso a ser oferecido, na modalidade Proeja, com 40 vagas para o primeiro semestre de 2010 e 40 vagas para o segundo semestre de 2010 foi para o Curso Técnico em Informática. Após essa seleção, em todos os *campi*, o curso que passou a ser oferecido na modalidade Proeja foi o de Manutenção e Suporte em Informática. Para essa turma inicial, assim como para todas as demais turmas abertas nos *campi* do IFMS, o horário de funcionamento do curso foi no período noturno.

Nessa primeira oferta em 2010 foram disponibilizadas 21 vagas para o período noturno. Os candidatos passaram por três etapas: palestra explicativa, entrevista e carta de intenção. A fase I foi uma palestra explicativa sobre o curso e objetivou informar o candidato quanto ao Projeto Pedagógico do Curso, número e formas de avaliação das disciplinas, duração do curso, horários de início e término de aulas, para que, ao matricular-se, o estudante tenha informação sobre o curso e a evasão possa ser minimizada. A fase II, Entrevista: objetiva verificar a intenção do aluno em realizar o curso e a afinidade com a área e a fase III,



Carta de Intenção: entregue no ato da inscrição, tem por objetivo verificar a intenção do aluno em fazer o curso, assim como a habilidade da escrita.

Através do Edital 12/10 - Exame de Seleção - IFMS ofertou cursos nos *campi* Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas, destinado à classificação dos candidatos ao preenchimento das vagas oferecidas para o 1º período nas modalidades de ensino integrado e na modalidade Proeja. No referido edital, quanto ao Proeja, esclarece: “os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado, Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Técnico Proeja) do IFMS, são destinados a egressos do Ensino Fundamental, detentores de idade mínima de 18 anos, e obedecem ao disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 e nas demais legislações vigentes. A conclusão destes cursos dar-se-á no prazo mínimo de três anos (seis semestres), incluindo o Estágio Curricular Obrigatório”. O quadro de vagas disponível para a modalidade Proeja, para o ano de 2011, contemplou todos os *campi* do IFMS.

Em 2010, através do Edital 01/2009, foram ofertadas no *campus* Nova Andradina, 40 vagas para o primeiro semestre e 40 vagas para o segundo semestre. Devido ao baixo número de vagas preenchidas no *campus* Nova Andradina, foi publicado o Edital 08/2010 com a oferta de mais 10 vagas.

Para o primeiro semestre letivo de 2012, através do Edital 008/2011- PROEN/IFMS foram ofertadas 40 vagas em cada um dos seguintes *campi*: Corumbá, Três Lagoas e Coxim. Em Três Lagoas, devido ao baixo índice de inscritos foi publicado o Processo Complementar Classificatório através do Edital 005/2012 - PROEN/IFMS.

No primeiro semestre de 2013 foram ofertadas, através do Edital 009/2012 - PROEN/IFMS, 40 vagas no *campus* Coxim e 40 vagas no *campus* Ponta Porã e através do Edital 007/2013 - PROEN/IFMS foram disponibilizadas 28 vagas para o *campus* Coxim e 39 vagas para Ponta Porã.

No Edital 018/2013 - PROEN/IFMS, que prevê a quantidade de alunos e as modalidades de ensino técnico que os *campi* iriam ofertar no primeiro semestre de 2014, não houve a abertura de turmas na modalidade Proeja em nenhum dos *campi* do IFMS.

Através da análise desses editais verifica-se que o disposto no art. 2º, parágrafo II, do Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006, que Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja: “as instituições referidas no caput disponibilizarão ao Proeja, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição,

tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007”, não está sendo atendido, pois a oferta deveria começar com 10% do total de vagas e aumentar essa porcentagem a partir de 2007 e, verifica-se que somente alguns *campi* abriram vagas. O *campus* Campo Grande, por exemplo, abriu somente uma turma, em 2011.

O público a ser atendido pelo Proeja caracteriza-se por pertencer a uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, compondo a chamada distorção idade-série. No caso do curso que compõe o campo empírico da pesquisa proposta, em janeiro de 2013, restavam quatro alunos frequentando regularmente o curso no *campus* Campo Grande.

Essa constatação vem ao encontro da afirmação de Maraschin (2013, p. 1),

Mas, simplesmente ter matrículas e cursos Proeja nas instituições federais não garantem a qualidade de ensino para jovens e adultos. É preciso olhar para os projetos pedagógicos dos cursos para verificar se eles estão dando conta da proposta social e inclusiva que o programa se propõe.

O Proeja tem o objetivo de integrar modalidades de ensino e sobre isso Maraschin (2013, p. 3), afirma que “por isso, é necessário estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, pensando a intervenção pedagógica para esta modalidade, sempre tendo em vista a compreensão/inserção no mundo do trabalho”.

Maraschin (2013) complementa que o grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), é necessário superar estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola.

Maraschin (2013, p. 3) continua,

[...] Essa dinâmica é reforçada pelo documento quando ressalta a importância de resgatar as histórias de vida e os saberes dos trabalhadores: Nesses espaços, os saberes produzidos são também reconhecidos e legitimados, e evidenciados por meio de biografias e trajetórias de vida dos sujeitos. Compreende-se que são eles decorrentes dos variados espaços sociais que a população vivencia no seu estar e ser no mundo, seja cultural, laboral, social, político e histórico. Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-

se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo [...]. Assumir estas posturas e concepções é fundamental. Por isso é necessário conhecer os sujeitos, ouvir suas histórias e saberes. E isto não é tarefa apenas dos docentes dos cursos. Os gestores precisam assumir o Proeja, acompanhando e possuindo uma visão global, assim como os demais servidores sejam sensíveis e compreendam a realidade da EJA.

Segundo Carvalho e Bohn (2013, p. 15), “os enunciados dos documentos oficiais traduzem sentidos ideológicos dos contextos sociais sobre o Proeja e designam papéis aos sujeitos”.

No Decreto nº 5.840/2006, em seus artigos iniciais, fica estabelecida a amplitude do programa e o público alvo.

Art. 1º 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.

§ 1º 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, 2006)

Em seu art. 1, parágrafo 2º, consta: “Os cursos e programas do Proeja deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos”.

Para Santos (2010, p. 126), o “Proeja traz, para dentro da escola, trabalhadores concretos, com suas demandas concretas” e a escola precisa abrir em horários diferenciados para permitir o acesso desses alunos aos ambientes internos como biblioteca e secretaria.

A escola precisa reconhecer as condições desse trabalhador-aluno, estabelecer acordo com seus empregadores para viabilizar o tempo necessário para o trabalhador acompanhar os conteúdos (SANTOS, 2010).

Entendemos que pela dificuldade de compatibilização entre horário de estudo e de trabalho, é importante que a escola tenha essa flexibilidade de horários, pois o Proeja, segundo Santos (2010, p. 127),

Traz tensões e possibilidades para a instituição que, muitas vezes, não são bem vindas, causam constrangimento, desacomodam. O aluno idealizado, que está na idade certa, possui uma família que lhe cuida, estuda para se preparar para o trabalho, é substituído por uma figura de desordem que questiona os horários, a disposição dos serviços, o currículo da escola, desvela a desordem que estava sublimada em uma ordem escolar, que talvez existisse concretamente apenas no campo da idealização.

O terceiro artigo do mesmo decreto estabelece a carga horária mínima de mil e quatrocentas horas para a formação inicial e continuada e para a educação profissional técnica.

Art. 3º - Os cursos do Proeja, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral;

II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional (BRASIL, 2006).

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do Proeja são tratados no Art. 4º, e deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

O *campus* Campo Grande do IFMS, assim como os demais *campi*, até janeiro de 2014, ainda não possuía um Projeto Político Pedagógico (PPP) nos termos do Decreto nº 5.154/2004 que determina:

Art. 4º- A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Para o início das atividades foi elaborado então o Projeto do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática - Modalidade Proeja (PCMSI) por uma comissão formada por três professores mestres, dois com formação em Ciência da Computação e um formado em Informática Sistemas de Informação.

Quando da elaboração do projeto, em 2010, somente um dos professores possuía experiência no ensino técnico e nenhum deles tinha experiência em Educação de Jovens e Adultos ou em Ensino Médio Integrado.

No projeto consta que os discentes que concluírem o curso receberão diplomação de: Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. A carga horária prevista é de 2280h/r (horas relógio), além de 240 h/r de estágio, não compreendidas na carga horária. Relativamente à carga horária, observa-se que o projeto vai além do estabelecido no decreto, que previa carga horária mínima de 2400h/r.

Luz (2011, p. 3), referindo-se ao Instituto Federal Catarinense - *campus* Sombrio e à Rede Federal, faz as seguintes observações, que também se aplicam ao IFMS.

[...] Apesar da imagem bastante positiva junto à sociedade desta rede, sendo muitas vezes considerada uma referência não apenas de ensino técnico, mas inclusive de formação geral, as origens das escolas que hoje compõem esta rede são marcadas por interesses empresariais de controle da força de trabalho por meio de sua formação; da garantia de um exército industrial de reserva capaz de ampliar o poder de barganha dos empregadores; contribuir para o controle social de segmentos excluídos socialmente pela inserção no mercado de trabalho. Existindo uma relação muito próxima entre o campo educativo e o mercado de trabalho, não só com a intenção de abarcar as demandas da matriz produtiva local, mas estando a serviço de um projeto hegemônico dominante.

Analisando o PCMSI, no que diz respeito ao curso em questão, observa-se uma preocupação com o alijramento da formação voltada para atender as demandas do capital, que corrobora as afirmações de Luz (2011).

A implantação deste curso segue a LDB que busca a expansão do ensino na área tecnológica em menor espaço de tempo e com qualidade, em consonância com o contexto da realidade socioeconômica do país, não buscando apenas implantar novos cursos, mas criar uma nova sistemática de ação, fundamentada nas necessidades da comunidade para a melhoria da condição de vida (BRASIL, IFMS, 2010, p. 5).

O PCMSI está ancorado na Resolução CNE/CE nº 04/99<sup>8</sup>, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Parágrafo único - A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (BRASIL, 1999).

O PCMSI, segundo a instituição, caracteriza um novo modelo curricular, que:

---

<sup>8</sup>Resolução CNE/CEB n.º 4, de 8 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

[...] privilegia as exigências do mundo do trabalho cada vez mais competitivo e mutante, no sentido de oferecer à sociedade uma formação profissional compatível com os ciclos tecnológicos<sup>9</sup> (BRASIL, IFMS, p. 5).

Tominaga (2013, p. 24) fazendo uma crítica à Resolução 04/99, alega:

O Parecer 16/99<sup>10</sup> e a Resolução 4/99 sustentaram as bases conceituais do Decreto nº 2.208/97<sup>11</sup>, numa perspectiva voltada para a formação pontual e aligeirada de mão de obra para o mercado de trabalho, separada da educação básica, desconsiderando a dimensão humana e integral da formação.

Mas precisamos observar que sobre mercado de trabalho Frigotto (2001, p. 80) nos alerta:

No projeto do governo federal, a organização e conteúdo básico explicitados na atual LDB e, em particular, nos pareceres e portarias que a regulamentam, a Educação Profissional subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. Mercado e capital sem controles da sociedade - flexível e desregulamentado que gera desemprego, subemprego e exclusão. Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração.

Tratando dos ciclos nos quais há uma readequação dos modos de produção, Frigotto (2013, p. 7) destaca:

No plano dos instrumentos de produção e relações de produção, mecânica, a energia elétrica, petróleo e química fina, etc. que são a base da revolução taylorista-fordista da organização do processo produtivo, nas relações de produção e nas relações sociais numa perspectiva do pleno emprego (ainda que inviável sem o capitalismo) dão lugar de forma dominante à “revolução” digital molecular. Trata-se de um salto tecnológico qualitativo que associa microeletrônica e informação e que têm em sua base novas fontes de energia e do desenvolvimento das ciências da informação e ciências da natureza. Sob esta nova base apropriada privadamente, modificam-se os instrumentos de trabalho, máquinas “inteligentes”, autômatos, sistemas e redes interligadas.

<sup>9</sup> Ver Estenssoro (2003, p. 24).

<sup>10</sup> Parecer 16/1999, aprovado em 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

<sup>11</sup> Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Foi revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

Uma tecnologia flexível que permita organizar o sistema produtivo e as relações de produção de forma radicalmente diversa. Abre-se, sem fronteira o mercado mundial ao fluxo de capitais e à exploração da força de trabalho. A forma de apropriação privada do conhecimento humano produzido socialmente volta-se, sobretudo contra os direitos do trabalho, dentro de relações sociais cada vez mais violentas e de super exploração e expropriação do trabalhador.

No PCMSI é mencionado o compromisso em favor da construção de uma sociedade menos desigual e coloca o “currículo globalizado e interdisciplinar” como categoria que pode permitir o desenvolvimento de práticas educacionais variadas, nas salas de aula e nas “unidades educativas de produção”, mas o documento não esclarece como essa globalização e interdisciplinaridade do currículo serão feitas, nem quais são as unidades educativas de produção.

E, na condução do Curso MSI, ações efetivas que colocassem essas categorias em ação não foram identificadas.

Em diversos pontos do PCMSI é possível notar uma preocupação em atender, principalmente, às demandas do mercado. O processo de escolha do Curso a ser ofertado inicia-se com uma audiência pública, que visa atender às necessidades para o desenvolvimento local e regional.

Este posicionamento do IFMS pode ser observado quando o PCMSI enfatiza:

[...] As responsabilidades com que assume suas ações traduzem sua concepção de educação tecnológica e profissional determinado por um mercado que impõe os seus objetivos, mas como modalidade de educação potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa e uma postura crítica diante da realidade socioeconômica, política e cultural (BRASIL, IFMS, 2010, p. 6).

O documento traz como missão do *campus* Campo Grande, desenvolver um trabalho voltado para o desenvolvimento regional e melhoria do padrão de vida da população, dando ênfase à população excluída dos processos educacionais formais, colocando essa missão como um resgate da cidadania, que no PCMSI, é tomada no sentido de preparação para inserção no mercado de trabalho.

O PCMSI caracteriza a informática como um dos atributos necessários aos profissionais na era da globalização e da era do conhecimento. Sobre esse novo tipo de sociedade, Neves e Pronko (2008, p. 141), preconizam:

Ao longo das últimas décadas tem se popularizado a ideia de que estamos vivendo em uma nova forma de ordenamento social caracterizada pela importância crescente e irreversível da informação e do conhecimento. Expressões como “sociedade da informação” ou “era do conhecimento” tornaram-se cada vez mais frequentes para a definição do mundo atual. Essa caracterização tem estado associada, principalmente, aos acelerados avanços e à ampla difusão das tecnologias de informação e comunicação -TICs e à generalização da utilização diretamente produtiva da ciência e da tecnologia que permeiam, cada vez mais, todas as nossas atividades cotidianas.

Neves e Pronko (2008) argumentam que o desenvolvimento tecnológico das últimas décadas provocou alterações no mundo do trabalho e recriaram certa utopia de uma sociedade capaz de superar as deficiências tanto do capitalismo quanto do comunismo, em uma nova forma social de produção baseada no conhecimento.

[...] Assim, surgiram diferentes conceituações para definir essa nova sociedade, entre as quais ‘sociedade pós-capitalista’, ‘sociedade pós-industrial’, ‘sociedade em rede’, ‘sociedade informática’, ‘sociedade programada’; os termos mais difundidos ‘sociedade do conhecimento’ e ‘sociedade da informação’ se generalizaram tanto na literatura acadêmica quanto na política (NEVES E PRONKO, 2008, p. 146-147).

Neves e Pronko (2008, p. 148) continuam:

Assim, enquanto no âmbito dos discursos se imprime a ideia da inexorabilidade e das benesses da ‘era da informação e do conhecimento’, a análise histórica e geopolítica nos mostra que essa diversidade, no plano internacional, oculta relações de hierarquia e dominação, desenhadas no quadro da configuração de um novo imperialismo, incidindo diretamente na definição das políticas nacionais de ciência e tecnologia.

No texto do PCMSI observa-se uma preocupação em atender o “exigente mercado de trabalho” e aborda o currículo de Formação Profissional baseado na concepção de competências, habilidades e conteúdos mínimos. E coloca os profissionais numa posição estanque no mundo do trabalho, ou seja, “estes, uma vez inseridos no mundo do trabalho, passam a exercer o papel que lhes é reservado nos processos de produção

Para Frigotto (2007, p. 1138):

[...] com a crescente incorporação de capital morto com a ciência e tecnologia, como forças produtivas diretas, e a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há lugar para todos e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual.



O PCMSI, de forma muito superficial, coloca um ponto de vista além da preparação para o mercado de trabalho quando diz:

Em um contexto de grandes transformações, notadamente no âmbito tecnológico, a educação profissional não pode se restringir a uma compreensão linear que apenas treina o cidadão para a empregabilidade, e nem a uma visão reducionista, que objetiva simplesmente preparar o trabalhador para executar tarefas instrumentais (BRASIL, IFMS, p. 13).

O objetivo do curso MSI é assim enunciado no PCMSI:

[...] formar profissionais capazes de exercer atividades profissionais com habilidades e atitudes que lhes permitam participar de forma responsável, ativa, crítica e criativa na solução de problemas na área da computação e tecnologia da informação, sendo ainda, capazes de aprender e adaptar-se às transformações do mundo do trabalho. Além do domínio dos saberes tecnológicos, pressupõe-se a formação de um profissional crítico, criativo e autônomo do processo de aprendizagem, historicamente situado em seu contexto e capaz de articular com as demais áreas do conhecimento (BRASIL, IFMS, 2010, p. 14).

E, nos objetivos específicos, traz a formação para atuar no mercado de trabalho globalizado, de forma criativa, ética, empreendedora e consciente dos impactos socioculturais, capaz de adaptar-se às rápidas mudanças sociais e tecnológicas e com capacidade do trabalho em conjunto.

Esse objetivo demonstra uma concepção neoliberal que influencia as políticas educacionais no Brasil, delegando ao educando a incumbência pela sua própria formação e reforça o individualismo e a competitividade no sentido de atender as exigências do mercado de trabalho.

Mostra assim uma clara concentração da responsabilidade do sucesso do aluno, no próprio aluno: “crítico, criativo e autônomo”. Essas palavras fazem parte do ideário neoliberal, principalmente nos anos 1990, pois conforme Melo (2004, p. 192),

O projeto neoliberal de sociedade e de educação consolida-se como hegemônico no Brasil dos anos de 1990, na óptica do capital, realizando mudanças nas nossas políticas educacionais, provocando uma dissociação cada vez mais profunda entre uma educação voltada para a cidadania e a formação científico-tecnológica voltada para o trabalho.

Sobre isso nos diz Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95):

No plano supra-estrutural e ideológico produz-se um verdadeiro arsenal de noções que constituem, para Bourdieu&Wacquant (2002), uma espécie de

uma “nova língua” com a função de afirmar um tempo de pensamento único, de solução única para a crise e, conseqüentemente, irreversível. Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 105) comentando sobre esta ideologia, destacam:

[...] Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação.

Após os objetivos específicos, o PCMSI traz os requisitos de acesso, tais como público-alvo, forma de ingresso, regime de ensino, regime de matrícula e identificação do curso. Traz também o perfil profissional de conclusão, área de atuação, organização, estrutura e matriz curricular, distribuição da carga horária, metodologia de ensino, informações sobre o estágio, a avaliação da aprendizagem, infraestrutura, o pessoal docente e o diploma.

O PCMSI é um instrumento fundamental na condução do curso MSI, pois é a sua essência. Ele respalda e fundamenta as ações do curso. Todos os envolvidos devem conhecê-lo: gestores, servidores administrativos, professores e discentes.

No Decreto nº 5.840/2006, art. 1º, § 2º: “os cursos e programas do Proeja deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos”. Observando o Plano do Curso, não há clareza de como o IFMS pretende levar em conta as características do público alvo.

Sobre o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, o documento Brasil, IFMS (2010, p. 48) diz:

Poderá haver aproveitamento de conhecimentos adquiridos na Educação Profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento e de conclusão de estudos: de disciplinas ou módulos cursados em outra habilitação profissional; de estudos da qualificação básica; de estudos realizados fora do sistema formal; de aprendizagens adquiridas no trabalho.

Observa-se que não há uma afirmação sobre o aproveitamento, somente uma possibilidade.

Após essas constatações em relação aos documentos e a condução do curso MSI, percebe-se que não houve um planejamento para a implantação do Proeja no *campus* que

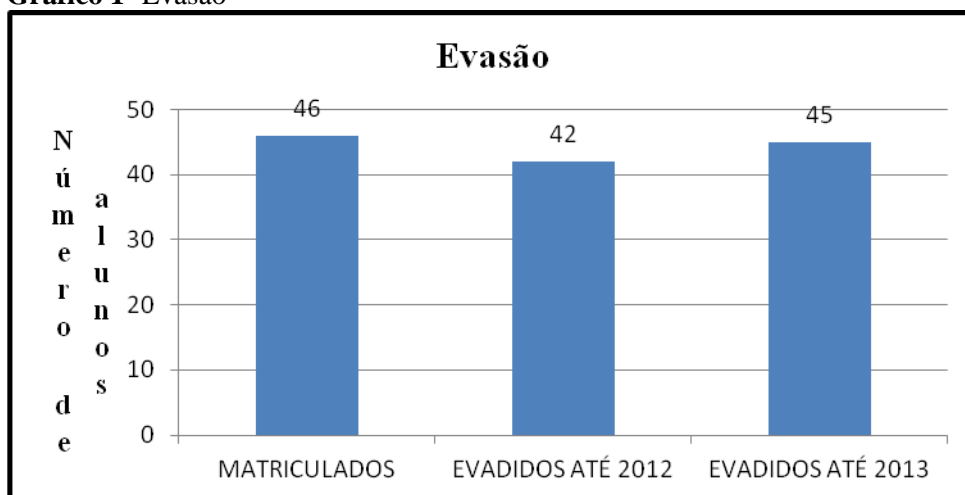
incluísse a preparação de docentes e administrativos para atender esse público e ações voltadas para evitar a evasão escolar.

Nas palavras de Barbosa (2010, p. 110):

O professor precisa compreender o universo que compõem a realidade desse público, e a partir desse entendimento, oferecer ensinamentos de maneira a respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais, pautar a aprendizagem as expectativas desse público, de forma a permitir o caminhar escolar desses alunos (as).

A permanência dos alunos não foi prioridade e houve uma grande evasão. O curso iniciou com 36 alunos em 2011. Em 2012 eram 10. Em 2013, quatro alunos e, consternadamente, em 2014, o *campus* estava com somente um aluno (Gráfico 1).

**Gráfico 1-** Evasão



**Fonte:** Central de Relacionamento do *Campus* Campo Grande do IFMS.

Não foram tomadas medidas de contenção da evasão. Não houve preparação pedagógica para a coordenação, que muitas vezes priorizou aspectos operacionais em detrimento de aspectos pedagógicos para a condução do curso propriamente dito.

Segundo Maraschin (2013, p. 6),

Para desenvolver estas práticas, a ocorrência de reuniões periódicas entre os professores e com a participação dos estudantes tem demonstrado ser uma chave para o sucesso do Proeja. Assim é um grande desafio a efetivação do currículo integrado, é uma caminhada, uma conquista, pois vai além de organizar um currículo, um curso.

Ciavatta (2011, p. 16 *apud* Marachin, 2013, p. 6), diz que precisamos:

Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. Ela não ocorre sob o

autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é necessariamente, interdisciplinar. Requer que os professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Idéias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica; componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional e o horizonte além das rotinas escolares.

Para que o Proeja torne-se uma Política perene ainda temos um caminho a percorrer. Enquanto educadores precisamos atuar na materialidade de nossas ações de forma humanizadora.

Nesse sentido,

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

O Proeja abre-se como uma possibilidade de integração de trabalho, ciência e cultura; trabalho no sentido apresentado por Carmo (2005, p. 115), como instrumento de auto-realização do homem.

Não obstante, em um pensar pedagógico que contemple as duas áreas integradas, Ensino Médio e Educação Profissional, em uma modalidade específica que é a EJA, sugerem levar em consideração as especificidades que o público-alvo possui. Obviamente é necessária a compreensão dos gestores e docentes sobre tais diversidades e caso seja necessário, adaptações teórico-metodológicas necessárias para o sucesso do Proeja e mais especificamente no caso deste trabalho no IFC-Sombrio (LUZ, 2011, p. 15).

Foi montada em 2013 uma comissão para definir a abertura de novos cursos e de novas turmas, e o Proeja não foi contemplado, mostrando que este programa não é prioridade no *campus*, nem para a gestão, nem para a maioria dos docentes, dando indícios da falta de compromisso com a formação de jovens e adultos, principalmente com aqueles que ficaram fora da escola e que retornam a ela na esperança de conseguir a formação e adquirir conhecimentos necessários para poderem disputar uma vaga no mundo de trabalho, com uma formação técnica e humana que os levem realmente a usufruir dos bens historicamente produzidos.

Essa situação nos leva a refletir sobre Ciavatta (2010) ao questionar sobre o significado da Rede Federal de Educação Profissional: trata-se de uma aspiração legítima da sociedade ou uma manifestação de uma necessidade ideológica que permeia a sociedade brasileira? Ou se é uma expressão do dualismo da estrutura de classes da sociedade brasileira que perpassa a educação?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão investigativa que motivou e norteou esta pesquisa foi expressa pelo seguinte questionamento: Por que metas e objetivos ainda não foram atingidos com o processo de implantação do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática na modalidade Proeja no IFMS - *Campus* Campo Grande?

Buscando responder esta indagação, estabeleceu-se como objetivo geral analisar a relação entre os documentos produzidos pelo IFMS para a condução do curso de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade Proeja e as políticas públicas educacionais que orientaram a implantação do Proeja em nível nacional. Os objetivos específicos estabelecidos foram: a) Identificar aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos e suas relações com as políticas neoliberais; b) Analisar as políticas públicas de educação e os pressupostos legais que deram suporte para a implantação do Proeja no IFMS - *Campus* Campo Grande e sua relação com o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional; c) Investigar a implantação e condução do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática na modalidade Proeja no *campus* Campo Grande.

O Proeja é a confluência entre a educação profissional e a EJA, de forma integrada, que pretende favorecer uma formação humana e profissional mais completa e propiciar, aos educandos, inserção na vida social e no mundo do trabalho.

Investigou-se um programa que pretende tornar-se uma política pública perene por isso a discussão sobre os documentos permitiu vislumbrar os principais problemas que impedem o alcance pleno dessa modalidade de ensino.

Percebe-se uma dificuldade em operacionalizar o programa de forma efetiva devido a vários fatores, pois o Proeja ao ser implementado não dispunha de uma estrutura organizacional suficiente para atender esse público e devido à ausência de um estudo aprofundado para se definir uma proposta político-pedagógica que realmente atendesse as

necessidades dos envolvidos. O Decreto nº 5.840/06 determina a necessidade de se fazer um levantamento da demanda local e na região do entorno, conforme está definido no Art. 5º, Parágrafo único:

As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural (BRASIL, 2006).

O IFMS abriu turmas do Proeja com a finalidade de cumprir com a determinação dada pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006; possivelmente se não fosse pela exigência legal, tal programa não teria acontecido no Instituto.

Identificamos alguns fatores que podem ter dificultado a implantação do programa e a condução do curso MSI, falhas que foram observadas durante o processo de implantação e que podem ser decorrentes da inexperiência por se estar fazendo pela primeira vez.

A falta de infra-estrutura física para dar sustentação ao curso. Esta situação pode ser observada na reportagem de Konder (2014) na qual a autora comenta que o término da construção do *campus* definitivo está previsto para encerrar em julho de 2014 e foi orçada em R\$ 14,9 milhões, mas até fevereiro do corrente ano, nenhum bloco havia sido concluído e não havia previsão do término. Segundo a reportagem, a reitoria havia informado que em 2011 o *campus* estaria pronto. Devido a este atraso, a União mantém um contrato de aluguel de R\$ 24.631,30 por mês. Pelo contrato inicial com a construtora, assinado em julho de 2009, a empreiteira teria quase cinco anos para concluir os cinco blocos previstos no projeto. Passaram-se três anos e meio e não há previsão para o término da obra. Conforme nota da assessoria de imprensa do IFMS, a SPU-MS (Superintendência do Patrimônio da União em Mato Grosso do Sul) não tinha prédio público disponível para abrigar o Instituto, por isso, a instituição se obrigou a alugar um imóvel particular.

Outros fatores também influenciam na permanência dos educandos, tais como transporte, alimentação, horários flexíveis para as aulas, conhecer melhor os alunos, fatores estes que não foram levados em conta quando da abertura do curso e nem incluídas durante o andamento do curso. Além de situações agravantes, como a evasão, falta de estrutura adequada (salas, equipamentos, materiais em geral) e formação de professores, já que muitos deles ainda não tiveram contato com o público do Proeja. Em termos quantitativos, foi efetuada uma pesquisa na Plataforma Lattes<sup>12</sup>, incluindo 63 profissionais do *campus* Campo Grande, entre professores, pessoal de apoio e gestão. Foi feito o acesso a todos os currículos

---

<sup>12</sup> Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em 08 de maio de 2014.

desses profissionais utilizando como descritor para busca as palavras: “EJA” e “adulto”, de maneira a identificar se algum deles possuía alguma experiência anterior com a Educação de Jovens e Adultos. Somente três professores possuíam algum tipo de contato com esse público, ou seja, 4,76% do total (Gráfico 2).

**Gráfico 2** - Servidores com experiência em EJA.



**Fonte:** Plataforma Lattes. Disponível em:

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>>. Acesso em: 28 mai. 2014.

No caso do IFMS - *campus* Campo Grande, os impactos do Proeja para a população alvo não alcançaram as condições de vidas desses sujeitos, pois houve uma maciça evasão do curso. Analisando, na secretaria do *campus*, os documentos dos 46 alunos que foram matriculados no curso em 2011, observamos que muitas pastas estavam com documentação incompleta. Identificamos que 16 (dezesseis) alunos já tinham concluído o ensino médio, ou seja, 34,78% dos alunos. Em 2013, havia somente 4 (quatro alunos) frequentando o curso, o que representa uma evasão de 91,3%. Em 2014, o curso estava somente com um aluno, que terminou o curso, o que implica evasão de 97,83%.

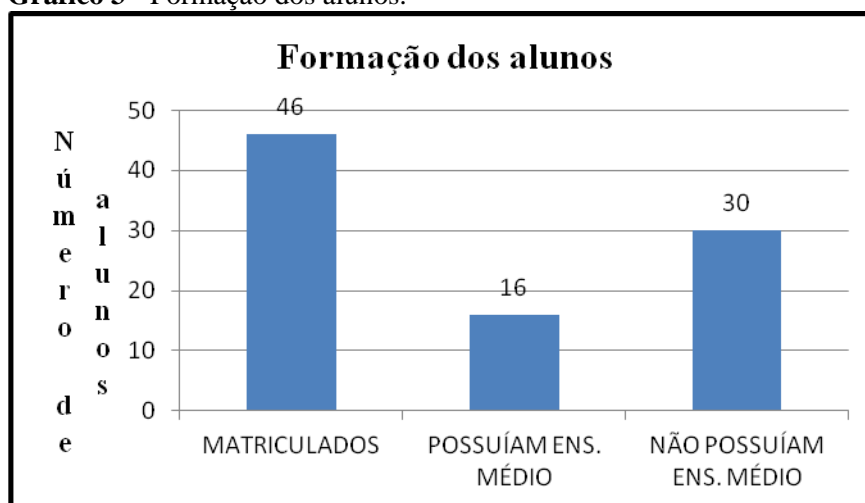
Desses 45 alunos evadidos, somente 6 (seis) formalizaram o pedido de desistência, sendo que dois alegaram motivos pessoais, dois alegaram que o horário de trabalho não possibilitava frequentar o curso, um alegou que iria cursar o ensino superior e o outro, apesar de formalizar o pedido não justificou. Os demais alunos simplesmente deixaram de comparecer às aulas.

As relações estabelecidas através dos documentos corroboram a hipótese de que a eficiência e a efetividade estão ligadas a várias causas. Em relação ao público a que o Programa se destina, uma das dificuldades, pode ser o fato de voltar a frequentar a escola depois de estar fora dela por algum tempo (Gráfico 3). Por isso, nas palavras de Barbosa (2010, p. 112), “Não se tem a certeza que esses Jovens e Adultos que tiveram suas



expectativas frustradas, sonhos interrompidos, e que já deixaram de ser estudante uma vez, não deixem novamente a escola”.

**Gráfico 3** - Formação dos alunos.



**Fonte:** Central de Relacionamento do *Campus* Campo Grande do IFMS.

Um dos problemas detectados nos documentos analisados é a falta de previsão de ações que integrem essas modalidades de ensino: não houve uma preparação do corpo docente para trabalhar com esse programa e com o público alvo. Somente no final de 2013 foi criada uma especialização em docência para os professores sem licenciatura, que na matriz curricular tem uma unidade curricular sobre o Proeja que será ministrada no final do primeiro semestre de 2014. Os professores com licenciatura não precisam cursar esta especialização e, portanto, não terão essa unidade curricular. Entendemos que há necessidade de uma preparação exclusiva para o Proeja.

Os problemas enfrentados para a implantação definitiva do Proeja no IFMS esbarra em uma série de empecilhos e impedimentos. Um desses parece ser a falta de priorização da gestão em dar a devida atenção ao público alvo desse programa: os excluídos da escola, que se tornaram jovens e adultos sem concluírem os estudos.

Observa-se que tanto a coordenação do curso quanto o corpo docente necessitam de uma sólida formação e um processo de aprendizado contínuo, de modo que o Proeja torne-se uma oportunidade de inclusão, não sendo tratado como um problema para o *campus*.

Essa realidade não se restringe ao *campus* Campo Grande, como pode ser observado na reportagem de Santos (2014), na qual informa que os professores realizaram um protesto contra a falta de infraestrutura no *campus* de Três Lagoas e cobraram uma gestão mais democrática por parte da direção do órgão. Os professores reclamam também da grande evasão de alunos que começaram a fazer os cursos. Na reportagem, um professor ressaltou

que, existe um descaso com o *campus* de Três Lagoas, já que é o maior em número de evasão de alunos. “Para vocês terem uma idéia, o curso de informática que começou com 40 alunos, hoje tem apenas 12. O curso de eletrônica que tinha duas turmas, hoje tem apenas uma turma e com seis alunos concluindo o curso. É o *campus* com maior número de evasão no Estado. Não existe um interesse em formar os estudantes”, salienta o professor.

Sobre a falta de laboratórios para as aulas práticas dos cursos de mecânica, eletrotécnica, informática e de manutenção e suporte em informática (Proeja), na reportagem de Konder (2014), um pai de aluno comenta a deficiência de laboratórios em alguns cursos e que alguns professores, por conta própria, levam ferramentas à sala para tentar ajudar os alunos a entenderem a matéria na prática.

Devido a essa falta de laboratórios, os professores precisam utilizar outros recursos para realizar as atividades práticas, conforme mostra a reportagem de Palieraqui (2013), em que os alunos se mostraram impressionados com a estrutura dos laboratórios de uma universidade visitada.

Diante do exposto, sugere-se a criação de grupos de estudo e de reuniões objetivas que auxiliem nas práticas do Proeja.

Outro fator que pode ajudar na efetividade do Proeja são os projetos de pesquisa que se abrem como uma oportunidade de colocar esse programa de fato dentro da escola.

Entendemos que o projeto dos cursos deve contemplar as reais características socioeconômicas e culturais dos sujeitos envolvidos. No dizer de Freire (1996, p. 15), “muitas vezes os alunos de cursos do Proeja enfrentam uma rotina diária de trabalho, cuidados com a família, problemas pessoais e, ainda, têm que disponibilizar tempo para estudar. Respeitar os saberes dos educandos”.

Luz (2011, p. 17), compartilha a mesma opinião ao dizer que “[...] Certamente o acesso e a permanência destes sujeitos se darão de forma mais efetiva e o conhecimento poderá ser re-significado se as especificidades do trabalho pedagógico com este público-alvo forem respeitadas”.

Dessa maneira seria possível construir conhecimentos capazes de transformar a vida das pessoas atendidas pelo Proeja.

Com a discussão que estabelecemos em nossa pesquisa, esperamos ter trazido elementos que mostrem a necessidade de tornar o Proeja uma modalidade de Política Pública de cunho social, que seja perene, em todos os níveis, inclusive na escola, onde as políticas educacionais se materializam.

Não tivemos a pretensão de esgotar a discussão sobre o objeto pesquisado. Salientamos que a presença da Rede Federal em Mato Grosso do Sul é recente e as pesquisas sobre o IFMS e pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado, em todas as suas modalidades, estão começando a serem produzidas no estado, a exemplo de Heradão (2013), Tominaga (2013) e Cossato (2013).

Este estudo identificou que houve uma fragilidade do Proeja no *campus* Campo Grande, o que por outro lado constitui-se a partir de então em um desafio para a implementação do programa. Entendemos que se abre possibilidade de investigações sobre o assunto como, por exemplo: quais as causas da evasão no olhar dos gestores, docentes, pessoal de apoio e dos alunos evadidos; qual a ligação entre os arranjos produtivos locais e a definição dos cursos nos *campi* do IFMS.

Todas as observações apresentadas, em relação à implantação e à condução do curso MSI, são aprendizados que podem possibilitar a correção das distorções, de maneira que seja possível alcançar o êxito do Programa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de. **Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do Proeja:** problematizando as causas da evasão. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08\\_adrianaalmeida.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_adrianaalmeida.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2014.

ALVES, Francione Charapa. **A pesquisa como instrumento de formação docente.** 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, 2009. Disponível em: <[http://www.uece.br/ppge/index.php?option=com\\_phocado\\_wnload&view=file&id=58:a-pesquisa-como-instrumento-de-formacao-docente-&Itemid=1190](http://www.uece.br/ppge/index.php?option=com_phocado_wnload&view=file&id=58:a-pesquisa-como-instrumento-de-formacao-docente-&Itemid=1190)>. Acesso em: 16 jan. 2014.

ARAÚJO, Sérgio Roberto de. **A educação profissional de jovens e adultos como forma de desenvolvimento local:** processo ensino/aprendizagem no Curso Técnico em Manutenção Automotiva /Eixo Tecnológico - Controle e Processos Industriais, na Unidade de Ensino de Maria da Graça, do CEFET-RJ. Dissertação de Mestrado Profissional. Centro Universitário Augusto Motta. Rio de Janeiro, RJ. 2011.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo Perspec.** , São Paulo, v. 18, n. 2, junho, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392004000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 6 dez. 2013.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores)

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BARBOSA, Roscelino Quintão. **Uma análise sobre a implantação do Proeja:** um estudo de caso no IFET Sudeste de Minas Gerais - *Campus* rio Pomba (2006-2008). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BATISTA, Andrea de Souza. **Políticas públicas de EJA no município da Serra:** (im) possibilidades e desafios do Proeja-FIC. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BITTAR, Mariluce. O Estado autoritário e a reforma universitária. **Série Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UCDB. n.12. Campo Grande, MS. 2001.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul: a construção de um estado**. Regionalismo e divisionismo no Sul de Mato Grosso. Campo Grande: UFMS, 2009.

BONOW, Dirnei. **A exclusão escolar no Proeja do IF sul-rio-grandense: Representações de estudantes evadidos**. 2010. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, 2010.

BRASIL. **Documento base. Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 2 jun. 2013. 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares para o ensino médio**. 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 7 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem da População**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional 2007**. Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5379.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm)>. Acesso em: 3 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 2 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio de 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio, 2000.

\_\_\_\_\_. **Síntese dos indicadores sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos & Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica. Rio de Janeiro: IBGE, nº 23, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Senado Federal, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas e educação**. Brasília: INEP; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: UNICAMP, 1987. 136p. — (Encontros e debates; 1)

BRASIL. IFMS. **Projeto do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em manutenção e suporte em informática - modalidade Proeja**. Campo Grande: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, outubro, 2010. Disponível em: <[www.scielo.php?pid=S1981-77462010000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.php?pid=S1981-77462010000200002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 8 dez. 2013.

CAMPO GRANDE. Instituto Municipal de Planejamento Urbano - PLANURB. **Perfil socioeconômico de Campo Grande**. Mato Grosso do Sul. 20. ed. rev. Campo Grande, 2013. Disponível em: <<http://www.capital.ms.gov.br/egov/imti/perfil-pageflip/perfil-2013.html>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

CARDOSO, Edna Maria de Jesus. **Impasses na implantação do Proeja no CEJA e no CEPSS na rede estadual de ensino de Goiânia**: a distância entre o dito e o instituído. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

CARMO, Jefferson Carriello do. **Classe trabalhadora e educação**: um exercício contra-hegemônico. 2004. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Trabalho, educação profissional e classe trabalhadora. **Intellectus** - Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec, ano 2, n. 4, jan/jul., 2005.

\_\_\_\_\_. **Processo de industrialização no município de Campo Grande/MS e políticas de educação profissional**. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS - HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL. **Anais...** Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 31/7 a 3/8, 2012.

CARVALHO, Evanir Piccolo; BOHN, Hilário Inácio. As identidades designadas: um estudo dos Documentos oficiais do Proeja. **Revista EJA em debate**. IFSC. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1486#Usw6vbR0m0w>>. Acesso em: 7 jan. 2014.

CASTRO, Mad´Ana Desirée Ribeiro de. **O processo de implantação e implementação do Proeja no IFG - Campus Goiânia**: contradições, limites e perspectivas. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, junho, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000200009&script=sci_arttext)>. Acesso em: 14 jan. 2014.

COSSATO, Marcio Beretta. **Políticas públicas de educação profissional**: o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da Escola Estadual Reynaldo Massi - Ivinhema - MS (2008-2010). Campo Grande, 2013. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, 2013.

COSTA, Rita de Cássia Dias. **O Proeja para além da retórica**: um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no *Campus* Charqueadas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: polêmicas, fundamentos e análises. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; SCHLESENER, Anita Helena (Org.). Brasília. Liber Livro, 2006.

\_\_\_\_\_. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade / organizado por Oliveira e Wagner Santana. Brasília: UNESCO, 2010.p. 149-168.

\_\_\_\_\_. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set.2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 7dez. 2013.

ESTENSSORO, Luis Enrique Rambalducci. **Capitalismo, desigualdade e pobreza na América Latina**. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-23102003-072125/>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de políticas educacional**. Anped. 2008. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. **Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do Proeja-Ifes**. 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo. Cortez. 2010.

\_\_\_\_\_. *et al.*(Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. 2013. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. 2001. UFSC. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2001\\_01/04\\_frigotto.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2001_01/04_frigotto.pdf)>. Acesso em 26 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio - Ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, 2004

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p. 619-638, jul./set., 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em: 8dez. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2013.

GARCIA, Lênin Tomazett. **A política de educação profissional e educação de jovens e adultos em Goiás [manuscrito]**: tranças desencadeadas com o Proeja. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

GOI, Cleusa Rosane Fassbinder. **Proeja e inclusão social: qualificação, emprego e desemprego de egressos do curso de Informática da EAFS/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2008.



GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. **Caminhos e descaminhos da implantação da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2011.

GOTARDO, Renata Cristina da Costa. **A formação profissional no ensino médio integrado: discussões acerca do conhecimento**. Cascavel: UNIOESTE, 2009.

HERADÃO, Tangria Rosiane. **O ensino médio integrado à educação profissional em Campo Grande- MS: uma iniciativa municipal: 2003-2010**. 2013. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

HOTZ, Karina Griggio. **Avaliação da implantação do Proeja em municípios do Oeste do Paraná (2008 - 2009)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unioeste Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

HADDAD, Sergio. **Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP. Reduc, 1987.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, jul.2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Evolução populacional**. 2010. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/Q7Y>>. Acesso em: 28jan2014.

KOBER, Lidiane. **Instituto Federal atrasa obra e União “joga no ralo” R\$ 24,6 mil por mês**. 2014. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/instituto-federal-atrasa-obra-e-uniao-joga-no-ralo-rs-24-6-mil-por-mes>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. s/d. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download\\_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/A+educacao+profissional+nos+anos+2000.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/A+educacao+profissional+nos+anos+2000.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2014.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre: LPM Editores, 2011.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, Silvia Peixoto de. **O Estado mínimo e o trabalho docente: um estudo sobre a influência das políticas de cunho neoliberal em duas universidades de Mato Grosso do Sul, no período de 1996 a 2006**. 2009. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

MELO, Adriana Almeida Sales de. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. In LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luíz. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2007. p. 224

LUZ, Gerson Luis da. **Desafios e perspectivas da implantação do Proeja no Instituto Federal Catarinense**. 2011. 74p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MACÊDO, Francisco Cristiano da Silva. **Uma proposta de grade curricular para o curso técnico em Informática do Proeja do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Codó**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MAIOLINO, Elielma Velasquez de Souza. **Política educacional para a educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso do Sul (1999 a 2006)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

MARASCHIN, Mariglei Severo. A política do Proeja e o projeto político pedagógico: reflexões para a prática de ensino. IX ANPED SUL. 2012. **Anais**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3199/254>>. Acesso em: 7 jan. 2014.

MARCONATTO, Lauri João. **A evasão escolar no curso de técnico agrícola na modalidade de EJA da EAF Rio do Sul - SC**. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto de Agronomia, Seropédica, RJ, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MASCHIO, Marcelina Teruko Fujii. **Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto: desafios da integração**. 2001. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Matrículas por etapa e modalidade de ensino**. 2012. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=776&show=2121>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Histórico de Mato Grosso do Sul**. 2014. Disponível em: <<http://www.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=4298&show=3626>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

MELO, Alessandro de. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 893, 914, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a1330108.pdf>>. Acesso em: 27 jan., 2014.

MENDES, Claudenice Alves. **Os efeitos iniciais da implantação do Proeja no IFPB - Campus Cajazeiras: o que revelam as percepções discentes?** 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MOLL, Jaqueline. Proeja e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, Sílvia Helena Mendonça de. **Avaliação da aprendizagem na educação profissional: um estudo da escola técnica do SUS “Profa. Ena de Araújo Galvão”**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Proeja: entre desafios e possibilidades. **Holos**, ano 28, v. 2, 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914/536>>. Acesso em: 19dez. 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Luzia Terezinha Baptista. **Proeja: Um entre-lugar na relação EJA Educação Profissional**. Canoas: UNILASALLE, 2011.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. **Política trabalhista e relações de trabalho no Brasil: da era Vargas ao Governo FHC**. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) - Universidade Estadual de Campinas, 2002.

OLIVEIRA, Ramon de. A divisão das tarefas na educação profissional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p. 185-203, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16108.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira**. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/bts/271/boltec271c.htm>>. Acesso em: 5dez. 2013.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha. **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2013.

PACHECO, Elieser. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2011.

PALIERARQUI, Maria Caroline. **Alunos do IFMS visitam laboratório de hardware da UCDB**. 2013. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/noticias/graduacao/3/alunos-do-ifms-visitam-laboratorio-de-hardware-da-ucdb/49620/>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

PEREIRA, Josué Vidal. **O Proeja no Instituto Federal de Goiás: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <[http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>. Acesso em: 2dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Escola unitária. In: CALDART, Roseli Salette *et al.*(Orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação e Realidade**, v.35. n.1, p. 65-86, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029/7197>>. Acesso em: 24 out.2013.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. Ensino médio e educação profissional no Brasil - dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun., 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/45/42>>. Acesso em: 24 out.2013.

RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. **Concepções e perspectivas de educação: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e adultos - CEEJA-Dourados/MS**. Campo Grande, 2012. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

SANTOS, Ana Cristina. **Professores protestam falta de estrutura no IFMS**. 2014. Disponível em: [http://www.jptl.com.br/?pag=ver\\_noticia&id=64892](http://www.jptl.com.br/?pag=ver_noticia&id=64892). Acesso em: 12fev2014.

SANTOS, Fabiola Silva dos. **Política de alfabetização de jovens e adultos de Mato Grosso do Sul: a experiência do movimento de alfabetização - MOVA/MS (1999/2006)**. Campo Grande. 2008. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete lições sobre o Proeja. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2011 (Coleção memória da educação).

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção Educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 152-180, n. 34, abril, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2014.

\_\_\_\_\_; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SILVA, Jussara das Graças Trindade e. **A construção do currículo integrado no âmbito do Proeja/PR: a questão da indissociabilidade entre formação geral e específica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira. **Ensino médio integrado:** a implantação dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul no Município de Ponta Porã e suas relações com as novas formas de produção e trabalho da região - 2007 - 2012. Campo Grande, 2013. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

VERSIEUX, Daniela Pereira. O Proeja e a formação integral dos trabalhadores. CEFET-MG. 2008. Disponível em: <  
[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema6/TerxaTema6Artigo20.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo20.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2014.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.49).

VIEIRA, Sofia Lercher. **Política educacional em tempos de transição.** Brasília: Editora Plano, 2000.

VIROTE, Shirley Mar Pereira. **A educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio:** implicações das mudanças legais no governo Lula para o IFG. 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

ZANETTI NETO, Giovani. **Socialização e educação profissional:** um estudo do Proeja - CEFETES. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Vitória, 2009.