

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rita de Cássia Dias Costa

**O PROEJA para além da retórica:
Um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa
no Campus Charqueadas**

Porto Alegre
2009

Rita de Cássia Dias Costa

**O PROEJA para além da retórica:
Um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa
no Campus Charqueadas**

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

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Naira Lisboa Franzoi

Porto Alegre
2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

C837p 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 / Rita de Cássia Dias Costa. – Porto Alegre, 2009.

108f. : il.

Orientadora: Naira Lisboa Franzoi

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2009.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Política pública. 2. PROEJA. 3. Educação profissional. 4. Educação de jovens e adultos. I. Franzoi, Naira Lisboa. II. Título.

CDU: 374.7

Rita de Cássia Dias Costa

**O PROEJA para além da retórica:
Um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa
no Campus Charqueadas**

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

Aprovada em

Profª. Orientadora: Dra. Naira Lisboa Franzoi

Profª. Dra. Neusa Chaves Batista

Profª. Dra. Elisabete Zardo Búrigo

Profª. Dra. Simone Valdete Santos

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

PAULO FREIRE

AGRADECIMENTOS

Há pouco mais de dois anos iniciei um caminho de estudos e descobertas pessoais que, embora parecesse solitário, foi percorrido e amparado por diversos sujeitos. Amigos e amigas, companheiros de viagem, que consciente ou inconscientemente fizeram com que esta caminhada tivesse mais alegrias, e agora, ao concluir este trabalho quero agradecer-lhes.

De forma muito especial a minha orientadora Prof^ª Dra Naira Franzoi, pelo crédito, ainda no processo de ingresso no programa e pelo carinho, paciência e atenção a mim dedicados durante todo o mestrado.

Às professoras Nalú Farenzena, Elisabete Zardo Búrigo e Simone Valdete Santos pelas preciosas contribuições trazidas na qualificação do projeto.

À Professora Neusa Chaves Batista pela atenção em socializar comigo matérias sobre a abordagem ciclo de políticas.

Aos colegas de orientação, pelo olhar companheiro, os incentivos e questionamentos.

Às queridas Claudete e Cláudia, pela parceria estabelecida.

À amiga Carla Balestro, por ler o material, questionar, sugerir, indicar leituras, auxiliar com a tecnologia na qualificação, na realização do layout das lâminas, enfim, pelo apoio constante e carinhoso.

À amiga Michele, pelas orientações dadas na leitura das primeiras escritas e depois pela revisão atenta do trabalho final.

À Cecília, pelas transcrições das entrevistas e pela leitura atenta do projeto.

Ao meu companheiro Antônio, pelo carinho, tolerância, incentivo e o senso de humor, que me fazia rir nos momentos de tensão.

A minha família que, com grandes doses de paciência e carinho, compreenderam minhas ausências e por me ensinarem “a luta na/da vida”.

Aos amigos e colegas do Campus Charqueadas do IF Sul que de forma muito especial acolheram e colaboraram com a pesquisa.

RESUMO

A temática desta investigação é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), uma política pública federal que propõe a articulação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos.

Através do estudo de caso sobre a trajetória de implantação do programa, no Campus Charqueadas, do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, a pesquisa propõe-se a analisar o contexto da prática. Para tanto se baseia nos trabalhos de Ball, Bowe e Mainardes, utilizando conceitos da abordagem de ciclo de políticas e questões propostas para analisar o referido contexto da política pública.

Tal abordagem afirma que tanto os professores como os demais profissionais implicados na implementação de uma política têm papel ativo nesse processo, incluindo a interpretação e a reinterpretação da política. Logo, seus pensamentos, crenças e vivências têm implicações na implementação.

Para a análise, foram utilizadas 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.

Ao dar vez às vozes dos atores responsáveis pela implementação, a pesquisa busca mostrar o significativo papel do sujeito nas políticas públicas e o quanto estas estão sujeitas a sofrer mudanças em seu desenho original quando efetivadas.

ABSTRAT

The theme of this investigation is the Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). This is a national programme whose objective is to integrate professional and basic (specifically, secondary) education into a curriculum to be followed by young people and adults who are coming back to formal education. The PROEJA is a political agenda that believes professional and adult education can walk hand in hand.

As we've followed the coming of PROEJA to the Campus Charqueadas of the Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, our research is in fact a case study, which attempts to analyze the practice in context. It is based on studies by Ball, Bowe and Mainardes, who use the "policy cycles approach". This approach provides the researcher with questions that give directions to analyze the context under study.

This approach states that both the teachers and the other professionals involved in the implementation of a policy have an active role in the process, including the interpretation and reinterpretation of the policy. Their thoughts, beliefs and life experiences have implications on the programme implementation.

For the analysis to be done, three dimensions have been used: professional experiences (i.e., to which degree, if any, the subjects have had a previous contact with Professional Education and Education for Young Adults and Adults); the contact with the policy (i.e., the period in which the "implementators" get to in touch with policy); and the (re)design of the policy (the moment when the policy adapts to external and internal factor).

By allowing the implementators to state their point, and thus to have a say, the research attempts to show the meaningful role of the subjects in public policies and to what extent these are subordinated to suffer change in their original design when they are implemented.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Metas e Orçamentos Anuais para o PROEJA.....56

**Quadro 2 - Titulação dos Servidores Docentes e Administrativos do Quadro Efetivo
.....62**

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Contextos do Processo de Formulação de uma Política.....	31
Figura 2 – Linha de Tempo da Educação Profissional.....	34
Figura 3 - Cenário da Rede Federal até 2010.....	41

LISTA DE SIGLAS

BIRD: Banco Interamericano de Desenvolvimento.

CEFET-PELOTAS: Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, RS.

DCNEP: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

EMA: Projeto Ensino Médio para Adultos.

ETFPel: Escola Técnica Federal de Pelotas.

FACED: Faculdade de Educação.

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério.

GT's: Grupos de Trabalho.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC: Ministério da Educação.

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional.

PPP: Projeto Político Pedagógico.

PROEJA: Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 ENCONTRO COM O TEMA E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	15
2.1 PRESSUPOSTO E OBJETIVOS.....	18
3 CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	20
3.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	21
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS.....	25
3.2.1 Abordagem Ciclo de Políticas.....	30
3.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	33
3.4 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	42
3.5 O PROEJA.....	51
4 CENÁRIO DA PESQUISA.....	57
4.1 O MUNICÍPIO.....	57
4.2 A INSTITUIÇÃO.....	58
4.2.1 De Escola Técnica-Profissional à IF Sul-Rio-Grandense.....	58
4.2.2 O Campus Charqueadas.....	61
4.3 O CURSO.....	63
5 TRILHA METODOLÓGICA.....	65
6 PRESSUPOSTOS PARA ANÁLISE.....	68
6.1 O DOCUMENTO BASE.....	68
6.2 O CAMPUS E O PROEJA.....	70
6.3 MINHA HISTÓRIA NO CAMPUS E NO PROEJA.....	72
7 O CONTEXTO DA PRÁTICA.....	75
7.1 TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E VÍNCULOS COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	76
7.2 ENCONTRO COM O PROEJA.....	79
7.2.1 Uma Política Imposta ou uma “Idéia Comprada”.....	79
7.2.2 O Discurso da Política e a Prática.....	84
7.3 (RE) DESENHANDO A POLÍTICA.....	91
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	105

1 INTRODUÇÃO

As políticas e os programas também têm [...] carne e osso, melhor, têm corpo e alma, são decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas às pessoas ou ao seu habitat, são gerenciadas e implantadas por pessoas e, quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas. (DRAIBE, 2001, p.26)

Esta pesquisa está inserida no âmbito do convênio CAPES/PROEJA e o Consórcio de pesquisadores do RS. Em 2006 foi lançado o Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006, cujo objetivo era incentivar a realização de projetos conjuntos cujo foco, por sua vez, seria, além de produzir pesquisas científicas e tecnológicas, formar pós-graduados em Educação Profissional integrada à educação de jovens e adultos. Foram selecionados nove projetos, entre eles o Consórcio proposto pela UFRGS, UFPEL, a UNISINOS e os CEFET Pelotas e Bento Gonçalves. O interesse no tema está vinculado a minha inserção no campus, como supervisora educacional.

Ao ler, observar, pesquisar e escrever a dissertação busquei mostrar o quão humanas são as políticas públicas, através do estudo de caso sobre a trajetória de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Campus Charqueadas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Considerando que os responsáveis pela implantação foram docentes e gestores desta instituição, toda a pesquisa foi voltada para dar vez às vozes destes implementadores.

A dissertação está dividida em capítulos assim distribuídos:

O primeiro apresenta minhas concepções iniciais e meu encontro com o objeto de pesquisa. Também nele encontrar-se-ão os pressupostos e os objetivos que motivaram o estudo.

O capítulo seguinte apresenta o referencial teórico construído para dar sustentação ao estudo. Nele encontram-se conceitos e históricos da educação brasileira e a abordagem sobre Ciclo de Políticas incorporada à pesquisa após contribuição da Banca de Qualificação.

No terceiro capítulo é apresentado o cenário onde foi implantado o programa e onde se constituiu a pesquisa, assim como as contribuições da Banca de Qualificação principalmente no que diz respeito ao histórico do IF Sul-Rio-Grandense, instituição da qual faz parte o Campus Charqueadas.

O quarto capítulo destina-se a apresentar a trilha metodológica seguida a fim de responder aos objetivos propostos.

No quinto capítulo encontram-se as vozes daqueles que construíram o curso e implantaram o programa. É realizada a análise das entrevistas à luz do referencial teórico sobre ciclos de políticas. Para tanto, foram elencadas três dimensões analíticas, a saber: trajetórias profissionais (vínculos com a Educação Profissional e/ou com a Educação de Jovens e Adultos); encontro com a política; (re) desenho da política.

Por fim, encerrando este momento de diálogo e estudo, apresento minhas considerações finais sobre a pesquisa e as descobertas que ela me permitiu.

2 ENCONTRO COM O TEMA E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

As leituras sobre avaliação de políticas públicas indicam que para avaliar a eficácia, a eficiência e/ou a efetividade de programas públicos é necessário considerar os objetivos e os meios de implementação determinados por seus criadores.

Assim, “avaliar segundo critérios alheios aos estabelecidos pelos formuladores implica necessariamente uma avaliação negativa, pois não é plausível esperar que um programa realize o que não estava em seu próprio horizonte de implementação.” (ARRETICHE, 2001, p.45)

Do mesmo modo, acreditar que um programa público será implementado totalmente de acordo com o desenho e os meios desejados por seus formuladores também acarretará conclusões negativas sobre seu desempenho. Conforme Arretche (2001),

[...] na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal como conhecidos por seus formuladores originais, e a tradução dessas concepções em intervenções públicas, tal como elas atingirem a gama diversa de seus beneficiários e provedores. (ARRETICHE, 2001, p.45)

Esta distância diz respeito a uma contingência da implementação, decorrente das decisões tomadas por seus implementadores. Desse modo, é inegável que a implementação modifica as políticas públicas. A questão a seguir é: como?

Um programa é o resultado de uma combinação de diversas ações e diferentes agentes, e a implementação efetiva é realizada com base nas referências que os implementadores adotam para desempenhar suas funções.

Se a ação e reação dos implementadores podem ser um elemento decisivo na definição do conteúdo das políticas públicas, também as estratégias concebidas pelos formuladores são imperfeitas, pois não há completa informação sobre a realidade na qual se pretende interferir. Logo, o desenho final do programa não é necessariamente o formulado e mais adequado, mas aquele que é possível ser obtido.

Neste contexto, uma metodologia de avaliação adequada deve ir além da constatação do sucesso ou fracasso de um programa. É imprescindível que se identifiquem:

- As causas que impossibilitaram que metas e objetivos não fossem alcançados.
- As razões da distância entre os objetivos, metodologia e implementação efetiva.

Este trabalho não se propôs a fazer uma avaliação da política pública, pois não foram foco de sua atenção os resultados do programa, ou seu sucesso ou fracasso. Seu objetivo

consistiu em analisar a implantação de um programa determinado num local determinado. Portanto, embora os pressupostos acima tenham norteado a pesquisa, a pesquisa aproxima-se mais de estudos que analisam as relações entre as políticas e os cotidianos das instituições, tais como os de Burigo (2004), Ferretti e Silva (2004) e Mainardes (2006).

É principalmente no trabalho de Mainardes que baseio a pesquisa, especialmente no que diz respeito à abordagem de ciclos de política e nas questões que propõe para analisar o contexto da política pública.

Para Mainardes (2006) abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas educacionais, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético necessitando articular as perspectivas macro e micro.” (MAINARDES, 2006, p. 55)

Tal abordagem afirma que tanto os professores como os demais profissionais implicados na implementação de uma política têm papel ativo no processo, incluindo a interpretação e a reinterpretação da política. Logo, seus pensamentos, crenças e vivências têm implicações na implementação.

A política pública analisada foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), mas, como afirmado anteriormente, o foco foi a implantação do programa no Campus Charqueadas, que pertence ao IF Sul-Rio-Grandense.

O PROEJA foi instituído pelo Decreto nº. 5.478 de 24 de junho de 2005, o qual foi substituído pelo Decreto nº. 5.480 de 13 de julho de 2006.

Para seus formuladores, “o PROEJA é mais que um projeto educacional. Ele, certamente, será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola”. (BRASIL, 2007)

Este programa faz parte de uma série de políticas sociais formuladas e implantadas pelo governo do Presidente Lula, através do Ministério da Educação, que, conforme seus pressupostos, estão focadas na efetivação do direito à educação e especificamente, no caso do PROEJA, do direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e daqueles que o tiveram, mas não puderam exercê-lo.

Garantido pela Constituição Federal de 1988, e ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), como direito social, o direito à educação tornou-se alvo de programas e políticas públicas, de forma a garantir a todos os cidadãos o seu desenvolvimento e a sua formação.

O PROEJA foi instituído num primeiro momento nas Instituições Federais de Educação Tecnológica e, o que inicialmente se deu por adesão, deveria se dar de forma obrigatória após o Decreto nº. 5.840.

Além dos Decretos que o instituem, o programa conta, desde o início da sua implantação, com escolas referências em Educação Profissional, financiamento e capacitação de docentes, legislação pertinente e documento orientador. Mesmo assim, durante a fase de implantação, inúmeras questões apareceram e a constatação de que as amarras da rede não eram assim tão firmes ficou evidente, tanto para formuladores quanto para implementadores¹.

Este é o ponto em que se dá o encontro com o objeto da pesquisa. No ano de 2006 assumi a supervisão escolar da, então, Unidade de Ensino de Charqueadas - UNE², que pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET Pelotas. A criação da UNE fazia parte da política de expansão das instituições de educação técnica do atual governo.

O primeiro curso oferecido pelo Campus à comunidade foi o **Curso Técnico de Nível Médio em Informática - forma integrada – modalidade EJA**, construído, a partir das concepções do PROEJA, por um grupo de docentes e dirigentes. Desde a aula inaugural do curso, esse mesmo grupo mantém um encontro semanal onde questões da prática docente, metodológicas e teóricas são discutidas e analisadas.

Foi a partir da observação, da participação nessas discussões e de minhas reflexões teóricas, explicitadas neste texto, que construí o objeto deste estudo. Penso ser necessário esclarecer neste momento minha posição a respeito do programa. Historicamente a Educação de Jovens e Adultos vem definindo uma identidade própria e avançando no sentido de superar o conceito de uma educação de segunda classe, suplementar. Concordo com Cury (2000) quando afirma que a EJA representa, hoje, uma nova possibilidade de acesso ao direito à educação sob uma nova alternativa legal, acompanhada de garantias legais e que não é um presente, nem um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam. Assim, entendo que este programa de fato dá a esta modalidade de

¹Cada um dos mecanismos citados será visto mais adiante.

² A partir da Lei. nº 11.892/2008 os Centros Federais de Educação Técnica e Tecnológica, escolas agrotécnicas e escolas técnicas existentes passaram a formar os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias. Segundo documentos do Ministério da Educação “Os institutos terão forte inserção na área de pesquisa e extensão, nas licenciaturas de conteúdos específicos da Educação Profissional, como a formação de professores de mecânica, eletricidade e informática. Ainda exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.” Desse modo, a Une Charqueadas do CEFET – PELOTAS passou a ser o Campus Charqueadas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense.

ensino uma grande possibilidade de firmar tal identidade, e permite o acesso do público da EJA em uma escola de excelência na formação profissional.

2.1 PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS

Com o objetivo de contribuir no debate e na implantação do PROEJA, uma política pública federal de articulação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, que propus **estudar a trajetória de implementação do programa no Campus Charqueadas.**

Como objetivos específicos, apresento os seguintes:

- identificar as trajetórias profissionais e, nela, os vínculos pregressos dos implementadores com a Educação Profissional e com a educação de jovens e adultos;
- compreender como e quando os implementadores tomaram conhecimento do Programa e qual a relação estabelecida com o documento orientador da política;
- identificar as dificuldades encontradas pelos implementadores no processo de implantação do programa, bem como as mudanças que o curso sofreu a partir da vivência e das dificuldades.

Faz-se necessário esclarecer que o estudo foca o ponto de vista dos gestores e do corpo docente da escola pesquisada, responsáveis pela implantação da política.

Como já afirmado a partir do confronto das leituras dos trabalhos sobre avaliação e análise de políticas públicas dos autores citados e em especial em função de ter vivenciado a implantação do PROEJA no Campus Charqueadas construí o seguinte pressuposto:

- A não experiência e o pouco conhecimento das características da Educação de Jovens e Adultos e, em contrapartida, a forte ligação com a Educação Profissional do corpo docente e da equipe diretiva, levaram à construção de

um curso com mais características de técnico tão somente do que de um técnico modalidade EJA.

3 CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Para realizar este estudo, escolhi um aporte teórico que me possibilitasse uma aproximação com os conceitos de direito à educação, políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e PROEJA.

Este capítulo objetiva discorrer sobre estas temáticas. Nele, estarão expressas as idéias de diferentes autores pelos quais sou conduzida nessa caminhada e que constroem meus pressupostos teóricos. A escolha deste ou daquele autor não está isenta de significados, ela se dá por afinidades de pensamentos. Entretanto “é caminhando que se faz a caminhada”, assim ao longo do trabalho, minhas concepções foram revistas e as afirmativas que fiz deram lugar a novos questionamentos.

Para Boff (1999, p.9), “todo ponto de vista é sempre a vista de um ponto”. Logo entendo que a possibilidade de mudar, de ampliar essa “vista” é consequência do convívio da prática com a teoria. Este não foi um limite para a pesquisa, pois a troca de saberes enriqueceram o trabalho e a autora.

Antes de iniciar a percorrer esses caminhos teóricos, penso ser importante tratar do título deste trabalho: **“O PROEJA para além da retórica - um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no campus Charqueadas”**.

Discorrer sobre o conceito de retórica, é importante para descrever a trajetória deste trabalho. Para tanto, me baseio no Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnamo (2007). Inventada pelos sofistas no século V, a Retórica é a arte de persuadir com o uso de instrumentos lingüísticos. Platão, em seu diálogo intitulado “Górgias”, reforça o caráter fundamental da Retórica sofística e sua independência em relação à disponibilidade de provas ou de argumentos que produzam saber real ou convicção racional. O retórico possuiria uma habilidade ímpar de falar contra todos e sobre qualquer assunto, de tal modo que consegue ser mais persuasivo que qualquer outro com respeito a qualquer assunto.

Mas qual a ligação entre esse conceito de retórica e o PROEJA que justifique a opção pelo título? Como já relatei anteriormente, ao iniciar minhas atividades no Campus Charqueadas, encontrei uma escola que começava suas ações com a implantação do PROEJA. Já na primeira semana tive contato com a legislação que normatizava este programa e com o Documento Base, e ao lê-lo e relê-lo concluí que muito dizia sobre a Educação de Jovens e Adultos, mas, pouco sobre a integração da EJA com o ensino profissionalizante. Desse modo, os questionamentos oriundos das discussões de um grupo que construía a implantação do

projeto não encontravam no documento respostas ou amparo. Após a leitura do documento, concluí que ele era bem construído teoricamente, mas que não auxiliava na implantação do programa, de modo que a retórica da teoria convencia os leitores, mas não se efetivava na prática.

Meses mais tarde, num encontro entre os pesquisadores do grupo CAPES/PROEJA, com o professor Rui Canário³, ouvi deste educador a mesma opinião. Ao ler o Documento Base, o professor afirmou que seu texto era retórico e que mantinha um caráter vago não pontuando com mais precisão a respeito da operacionalização do programa. Esta expressão permaneceu em meus pensamentos e levou-me a pesquisar sobre o tema; ao construir o projeto de pesquisa, senti necessidade de colocá-la já no título para demarcar que meu olhar será voltado para apresentar a trajetória da implantação real de um programa, com seus sucessos e insucessos, e, sobretudo, sem a intenção de convencer sobre sua perfeição.

3.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO

Falar sobre o direito à educação pode parecer “lugar comum”. Entretanto, a educação em todos os seus níveis e modalidades tornou-se, principalmente nas últimas décadas, foco dos olhares e das ações humanas; uma das razões para tanto foi o surgimento dela como um direito do homem, “um direito de segunda geração”, conforme Bobbio (2004).

Para o autor, a existência de um direito implica a existência de um dever. Em suas palavras,

[...] a existência de um direito, seja no sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve-se entender tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 2004, p. 94)

Além disso, entendo que um trabalho que se propõe a contribuir com as políticas públicas educacionais, relatando para isso a implantação de um curso técnico na modalidade EJA, não poderia deixar de ter em seu construto teórico essa temática.

³ A fala de Rui Canário, doutor em ciência da educação pela Universidade de Lisboa, foi proferida em encontro com pesquisadores, em 23 de agosto de 2007, ocorrido na UNISINOS, e teceu considerações acerca do Programa.

Antes de falarmos sobre o direito à educação é necessário que se faça um resgate histórico de como o ser humano foi construindo seus direitos. Para isso, iniciarei o percurso baseada nos pensamentos de Norberto Bobbio, que, em diversos trabalhos, trata do assunto dos direitos humanos e de cidadania. Além dele, outros autores foram lidos e serão usados para tecer os fios que nos levarão à dissertação a respeito ao direito à educação.

Bobbio (2004) diz que “os direitos naturais são direitos históricos, nascem no início da era moderna, juntamente com a concepção individualista da sociedade, e tornam-se um dos principais indicadores do progresso histórico.” (BOBBIO, 2004, p.22)

Os direitos do homem nascem gradualmente, são conseqüências das circunstâncias históricas e das disputas sociais. Desse modo, nascem quando devem e podem nascer; no entanto, não são fundamentais por natureza. Ao longo do tempo, conforme a sociedade vai se modificando, também os direitos poderão sofrer mudanças. Conforme o autor,

[...] os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente. O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. Direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII, como a propriedade *sacre et inviolable*, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas; direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações. Não é difícil prever que no futuro poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar (...) O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras e outras culturas. (BOBBIO, 2004, p.38)

Um direito não nasce, originalmente, como direito, ele se constitui em um direito. Inicialmente nascem as exigências e posteriormente, com o movimento humano, elas vão se efetivando como um direito e fazendo parte do rol de leis daquela sociedade. Ainda segundo o autor,

[...] a relação entre o nascimento e crescimento dos direitos sociais, por um lado, e a transformação da sociedade, por outro, é inteiramente evidente. Prova disso é que as exigências de direitos sociais tornaram-se tanto mais numerosas quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade. Cabe considerar, de resto, que as exigências que se concretizam na demanda de uma intervenção pública e de uma prestação de serviços sociais por parte do Estado só podem ser satisfeitas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico [...] Isso nos traz uma ulterior confirmação da socialidade, ou da não-naturalidade, desses direitos. (BOBBIO, 2004, p.76)

O surgimento dos direitos se deu em fases ou gerações. Da primeira geração, fazem parte os direitos civis e políticos. Oriundos das doutrinas jusnaturalistas, cujo fundamento é a

existência de direitos naturais, pertencentes ao homem, independente de qualquer consideração histórica (BOBBIO, 2004), os direitos da primeira geração nasceram da necessidade de limitar os poderes das igrejas e dos governantes, na sociedade européia dos séculos XVIII e XIX. A opressão exercida neste período deveria dar lugar à liberdade dos indivíduos, que de súditos iam se constituindo em cidadãos.

Os direitos de segunda geração dizem respeito aos direitos sociais, cujo surgimento é decorrente do avanço da sociedade, da ampliação e universalização dos direitos de cidadãos. Eles são fundamentalmente os direitos sociais ao trabalho, à instrução e à saúde. Para Bobbio (2004), os direitos de terceira e quarta geração são decorrentes de novas necessidades da sociedade e estão dirigidos à família e à nação.

Independente da fase cronológica do surgimento dos direitos, em relação aos poderes constituídos pelo homem, eles sempre objetivam: impedir os malefícios do poder ou a obtenção de benefícios. O surgimento de um direito parte de uma demanda e segue uma história num determinado tempo e espaço. Contudo, esse surgimento não é sinônimo de efetivação; para isso, é necessário o estabelecimento de um dever para dois atores sociais: o Estado e os cidadãos. Ao primeiro cabe a positivação desta exigência e ao segundo a exigência de cumprimento do direito positivado.

Segundo o autor, o direito é uma figura deôntica, isto é, tem sentido na linguagem normativa. Assim, não há direito sem obrigação e sem norma de conduta. O reconhecimento dos direitos de cidadania é indispensável para sua garantia e efetividade e ele acontece quando estes são colocados no ordenamento legal e jurídico de uma sociedade. Foi assim com o direito à educação, cujo nascimento, desenvolvimento e afirmação se deu após a Declaração dos Direitos do Homem (1948) e também, para Bobbio (2004), quando foi agregado ao ordenamento jurídico dos estados liberais.

O Brasil é um país com forte tradição elitista, pois reserva às camadas privilegiadas acesso aos bens sociais, dentre eles, a educação. Desse modo, declarar e garantir, num ordenamento legal, o direito à educação para todos os brasileiros é acima de tudo retirá-lo do esquecimento, e possibilitar a cobrança deste quando não respeitado.

Cury afirma que

[...] o Brasil, por exemplo, reconhece o ensino fundamental como um direito desde 1934 e o reconhece como direito público subjetivo desde 1988. (...) ele é obrigatório, gratuito, e quem não tiver tido acesso a esta etapa da escolaridade pode recorrer à justiça e exigir sua vaga. (CURY, 2002, p.259)

A ação de “recorrer à justiça e exigir sua vaga”, denominada como direito público subjetivo, é para Bobbio (2004) a tradução da passagem de um Estado despótico para um Estado de direito. De acordo com ele, é

quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de Direito. É com o nascimento do Estado de direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, os direitos privados. No estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos. (BOBBIO, 2004, p.78)

O reconhecimento de um direito como público subjetivo impõe ao Estado o dever de atender a efetivação deste direito para todos.

Monteiro (2003) defende o direito à educação como direito prioritário, e, portanto, o direito a uma educação com qualidade de “direito do homem”. Segundo o autor

O “direito à educação” é um direito do homem, isto é, tem uma significação ética. A ética do direito à educação é uma ética do interesse superior do educando, que não pode ser tratado e instrumentalizado como “objecto” de educação, mas deve ser considerado e respeitado sempre como “sujeito” do seu direito à educação. O direito à educação não é um direito dos pais sobre os filhos, nem do Estado sobre os cidadãos. É um direito dos filhos e dos cidadãos às responsabilidades dos pais e do Estado para com o seu direito à educação. [...] É, por definição, direito a um bem de determinada qualidade de educação, a uma educação com qualidade ético-jurídica de direito do ser humano, isto é, cujas condições materiais, institucionais e pessoais respeitem todo o conteúdo normativo, devidamente interpretado, do direito à educação. (MONTEIRO, 2003, p. 786)

A legislação brasileira reconhece o direito à educação como um direito social e enuncia princípios que lhe dão garantia: obrigatoriedade, gratuidade, igualdade de condições de acesso e permanência na escola, qualidade do ensino e formação integral dos cidadãos. Para Bobbio (2004), o princípio maior do direito à educação é o da igualdade social. Desse modo, a universalização da educação escolar de qualidade deve ser ação prioritária de um Estado de direitos em busca do avanço da sociedade igualitária e humanizada.

O direito à educação está imerso na legislação de ensino que é a expressão das políticas públicas. Assim, falar em direito à educação obriga-nos a falar de políticas públicas. Ao falar de políticas públicas há que se levar em conta a sua característica também humana. Para Draibe (2001),

As políticas e os programas têm vida. Nascem, crescem, transformam-se, reformam-se. Eventualmente estagnam, às vezes morrem. Percorrem então um ciclo vital. As políticas e os programas também têm [...] carne e osso, melhor têm corpo e alma, são decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas às pessoas ou ao seu habitat,

são gerenciadas e implantadas por pessoas e, quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas. (DRAIBE, 2001, p.26)

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Talvez não se tenha falado e pesquisado tanto sobre políticas públicas, em nosso país, como nas últimas décadas, ora em razão do processo de redemocratização, ora porque, ao final da década de 80, tivemos a promulgação da Constituição Cidadã⁴, que ampliava os direitos sociais. Tanto nos discursos, quanto no campo da pesquisa, surge a necessidade de se diferenciar políticas de Estado de políticas de governo⁵, além de possibilitar a afirmação de um campo investigativo e de uma área de conhecimento específico. Desse modo, tal como ocorreu em outras áreas ligadas às questões sociais, também no campo educacional iniciaram-se os estudos que tratavam da educação na sua dimensão política.

Para Azevedo (2004), a educação é uma política pública e estudá-la como tal implica enfrentar a tensão entre a necessidade de uma postura objetiva nas práticas investigativas e o comprometimento político com a luta pela construção de alternativas sociais cujos resultados sejam a emancipação e a felicidade humana. Encontrar o equilíbrio que permita a análise científica em busca de estratégias capazes de possibilitar a implantação de uma política de transformação, sem deixar-se envolver com práticas apenas de denúncia, é o desafio do pesquisador.

Este trabalho destina-se a estudar a implantação de um programa cuja pretensão, expressa em seu Documento Base, é a de transformar-se em política pública. Neste contexto, ao definir as temáticas *política* e *políticas públicas*, defino também as concepções que nortearão minhas reflexões. Também nesta caminhada de reflexões e conceitualização, como fiz na temática anterior, partirei das idéias de Norberto Bobbio, organizadas na obra “O filósofo e a Política: Antologia”, por José Fernandes Santillán.

Desde a antiguidade, o tema *política* está vinculado às formas de poder do homem. Os nomes de formas de governos como democracia e monarquia são compostos a partir das palavras gregas *crátos* (força, potência) e *arquia* (autoridade).

Norberto Bobbio (2003) diz que

⁴ Foi assim denominada pelo Presidente da Assembléia Constituinte, o Deputado Constituinte Ulysses Guimarães, por ter incorporado em seu texto avanços sociais significativos.

⁵ Ambas são responsáveis por dar conta das demandas sociais: as governamentais são as ações que seguem o direcionamento do governo vigente e as de Estado são aquelas que transcendem os governos.

[...] o termo política emprega-se normalmente para designar a esfera das ações que têm relação, direta ou indireta, com a conquista e o exercício do poder último (supremo ou soberano) sobre uma comunidade de indivíduos em um território. (BOBBIO, 2003, p. 137).

A relação política é uma das formas de relação de poder entre os homens. Para caracterizá-la, é necessário que se identifiquem a função que desempenha, os meios de que se serve e o fim que persegue.

Aristóteles, ao definir política, distinguiu três formas típicas de poder baseadas no grupo ao qual se aplicam: o *paternal*, o poder do pai sobre o filho em proveito dos filhos, o *patronal*, do senhor sobre os escravos para a vantagem do senhor e o *político*, dos governantes sobre os governados em atenção ao bem comum. Este último é o que se exerce na *polis*⁶ (cidade). A caracterização das formas de poder permite que se faça a distinção entre bem comum e bem dos indivíduos, o que também nos permite distinguir o bom e o mau governo, respectivamente, aquele que se preocupa com o bem comum e aquele que se destina ao poder próprio. Podemos concluir que “Toda ação política é uma ação social em duplo sentido: interindividual e grupal. Mas nem toda ação social é política.” (BOBBIO, 2003, p. 142).

O universo social está dividido em grandes categorias e a política é uma delas, é nela que se realizam as relações entre os indivíduos, que se formam grupos de sujeitos e se desenvolvem relações entre os grupos.

Vivemos em uma sociedade cuja característica principal são as diferenças sociais e, por conta disso, constitui-se como uma sociedade conflituosa. Administrar estes conflitos é necessário para a sobrevivência da sociedade, e a política pública é um dos meios para fazê-lo.

Para Rua (1997), a política é um conjunto de ações formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto aos bens públicos.

Rua (1997) lembra que

[...] as políticas públicas são públicas e não são privadas ou apenas coletivas. A dimensão *pública* das políticas é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incidem e sim pelo seu caráter *imperativo*, que é uma característica central da atividade política, e pelo fato de que as decisões e ações estão revestidas de soberania do poder público. (RUA, 1997. p.1)

⁶ Aristóteles definirá *polis* também como comunidade auto-suficiente de indivíduos que convivem em um território.

Dessa forma, a ação governamental no que diz respeito à política objetiva satisfazer as demandas de diferentes atores sociais ou, ainda, aquelas formuladas pelos agentes do sistema. As demandas e os atores são dois aspectos importantes nas políticas públicas porque definem seu teor e seu caminho.

No que diz respeito às demandas, devemos considerar a existência de três tipos: as novas, as recorrentes e as reprimidas. As primeiras são resultantes do aparecimento de novos atores políticos ou novos conflitos, por exemplo, a questão ambiental e a organização dos catadores de material reciclável, e atualmente, as questões decorrentes do aumento de transportes individuais nas grandes cidades e o conseqüente problema de congestionamento no trânsito. As demandas recorrentes são, tal como o nome diz, aquelas que aparecem e reaparecem no cenário político e governamental ou porque não foram resolvidas ou porque foram mal resolvidas. São exemplos: a reforma agrária e a violência urbana.

Por fim, as demandas reprimidas caracterizam-se por constituírem um “estado de coisas”⁷, isto é, questões que incomodam e geram insatisfação, mas não se encontram dentre os itens da agenda governamental. Esta situação pode durar por períodos indeterminados; será apenas quando transformar-se em um problema político, que o “estado de coisas” mobilizará uma formulação de alternativas. Como exemplo de demanda reprimida temos o direito à educação de jovens e adultos, principalmente no que diz respeito ao ensino profissionalizante. A mobilização coletiva de grupos ligados à causa levou sua inclusão na agenda governamental possibilitando a formulação de alternativas como o PROEJA⁸.

Quanto aos atores políticos podemos diferenciá-los entre públicos e privados. Os atores públicos podem ser políticos ou burocratas, e entre os privados teremos os empresários, os trabalhadores, os agentes internacionais e a mídia. Saber quem são estes atores é importante na medida em que serão seus interesses, suas influências e seus poderes, que participarão das discussões e debates durante a formulação de alternativas e da política pública; logo, dependendo da decisão tomada por eles, a política assume uma configuração ou outra.

⁷ Este termo é utilizado por Maria das Graças Rua para definir questões sociais que, embora sejam demandas políticas, não fazem parte da agenda política.

⁸ Várias vinham sendo as iniciativas deste tipo por parte dos movimentos sociais. Além disso, durante o período de transição do governo de FHC para o governo Lula, um documento foi elaborado por grupos de trabalhadores, gestores de políticas públicas de trabalho, educação e formação profissional de governos estaduais e municipais, pesquisadores de universidades e coordenadores de programas de educação/formação profissional vinculados a entidades da sociedade civil. Este grupo reuniu-se na cidade de Santo André – SP, nos dias 5 e 6 de dezembro de 2002, e redigiu o documento intitulado “Proposta para a organização da política pública de formação profissional”. (Elaboração feita a partir de leituras Franzoi (2009) e Frigotto, 2005)

A respeito disso, Rua (1997) afirma que “a formulação das alternativas é um dos mais importantes momentos do processo decisório, porque é quando se colocam claramente as preferências dos atores, manifestam-se os seus interesses e é então que os diversos atores entram em confronto”. (RUA, 1997, p.6)

Muito embora a formulação de uma política pública expresse, na forma de determinação legal, diversas e diferentes intenções para solucionar um problema, não há a garantia de que esta se transforme em ação e nem que a demanda original seja atendida. Como também não há relação entre o desenho previsto para um programa político e o formato que ele toma ao ser implementado.

Esta distância diz respeito a uma contingência da implementação explicada pelas decisões tomadas por uma cadeia de implementadores.

A despeito dos esforços de regulamentação da atividade dos implementadores, estes têm razoável margem de autonomia para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos bens e serviços a serem oferecidos. É esta autonomia que, por sua vez, lhe permite atuar segundo seus próprios referenciais. (ARRETCHE, 2001, p. 48)

Dentro desta lógica podemos afirmar que a implementação é um campo de incertezas, pois as vontades, interesses e as concepções ideológicas dos formuladores e mentores não são necessariamente coincidentes. Também, a complexidade do programa influenciará diretamente as concepções e interesses durante sua execução e “maior será a tendência à não convergência” (ARRETCHE, 2001, p.48)

É importante salientar que este cenário não é um problema, mas sim um dado real que deverá ser observado tanto pelo avaliador quanto pelos formuladores de programas, pois cabe a eles (formuladores) desenvolver estratégias de incentivos que garantam a adesão e “obediência” aos objetos e desenho do programa, uma vez que problemas nessa estrutura poderão implicar o insucesso da implementação. De acordo com Arretche (2001),

[...] a implementação é, de fato, uma cadeia de relações entre formuladores e implementadores, e entre implementadores situados em diferentes posições na máquina governamental. Isto implica que a maior proximidade entre as intenções do formulador e a ação dos implementadores dependerá do sucesso do primeiro em obter a adesão dos agentes implementadores aos objetivos e à metodologia de operação de um programa. (ARRETCHE, 2001, p. 49)

Para Rua (1997), o acompanhamento desse processo é importante para identificar as razões do sucesso ou fracasso das ações que constituíram o percurso entre a formulação e o resultado do programa.

Considerando que a implementação é uma etapa da “vida” da política e que nesta fase, além das condições materiais e institucionais, o papel principal é dos atores responsáveis pela sua implementação, é natural presumirmos que esta se dará baseada nas referências que tais atores possuam. Na prática são eles que **fazem** (grifo meu) a política. (ARRETICHE, 2001, p.54)

Este é o pressuposto que guia minha análise. É necessário que tenhamos claro que políticas públicas não são garantia de sucesso quanto ao atendimento pleno da demanda social, mas um marco, estrutura processual que permite a especificação das intenções ou objetivos emanados da agenda pública.

Diversos são os caminhos e abordagens utilizados pelos pesquisadores em políticas públicas para avaliá-las e analisá-las. Nas leituras realizadas sobre a temática, encontrei em Mainardes (2007) a constatação de que seria adequado usar, além das perguntas⁹ sugeridas pelo autor, os conceitos da abordagem ciclo de políticas, por compreender que tais conceitos adequavam-se ao estudo proposto, à política estudada e convergiam com outros conceitos sobre análise e avaliação de políticas públicas expressos no trabalho.

Gostaria de salientar aqui o aspecto que mais me interessa em razão do objetivo deste trabalho. Refiro-me, principalmente, ao papel dos implementadores das políticas e sua autonomia ao colocá-las em prática, convergência percebida entre os autores. Para Ball, Mainardes e Arretche, estes sujeitos são os responsáveis pela efetivação da política e darão a ela um desenho a partir de suas vivências e ideais e não necessariamente seguirão o desenho imaginado pelos formuladores. Segundo Mainardes; Marcondes (2007),

[...]isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES ; MARCONDES, 2007, p.2)

Sendo assim, para esta pesquisa será utilizado como referencial teórico-metodológico os conceitos desenvolvidos por Ball e Bowe sobre a abordagem ciclo de políticas, principalmente as referências sobre o contexto da prática que é o foco central deste trabalho.

⁹ Como já foi afirmado na introdução deste trabalho, durante a qualificação do projeto houve por parte da banca a sugestão de incorporar à pesquisa as perguntas orientadoras usadas por Mainardes para analisar o contexto da prática a partir da abordagem do ciclo de políticas.

A seguir serão apresentados alguns conceitos centrais que voltarão a ser abordados no momento de análise das entrevistas.

3.2.1 Abordagem Ciclo de Políticas

A abordagem do ciclo de políticas foi desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe, e tem sido utilizada como referencial teórico nos estudos sobre políticas educacionais. Tal abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a implementação, trajetória esta que para os autores é dinâmica.

Sobre a abordagem, Mainardes (2006)

destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p.49)

Ball e Bowe caracterizaram o processo político inicialmente como arenas políticas, as quais constituiriam um ciclo contínuo. Estas arenas eram a política proposta, a política de fato e a política de uso. Entretanto, a rigidez da linguagem usada fez com que os autores substituíssem essa expressão por “contextos”. Assim, além de uma mudança na nomenclatura, os autores rejeitaram a versão de que, nas políticas educacionais, as fases de formulação e implementação estão separadas e consideraram que são “espaços” de embates e de diferentes interpretações. Outro aspecto nesta mudança é a apresentação de tipos diferentes de textos políticos, o prescritivo ou *readerly* e o escrevível ou *writely*. Enquanto o primeiro limita o envolvimento do leitor, dando-lhe o papel de “consumidor inerte”, o segundo convida-o para participar ativamente da interpretação do texto, transformando-o em co-autor, em intérprete criativo, que possa preencher as lacunas do texto. Conforme Mainardes (2006),

[...] é vital reconhecer que estes dois estilos de texto são produtos do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. (MAINARDES, 2006, p.50)

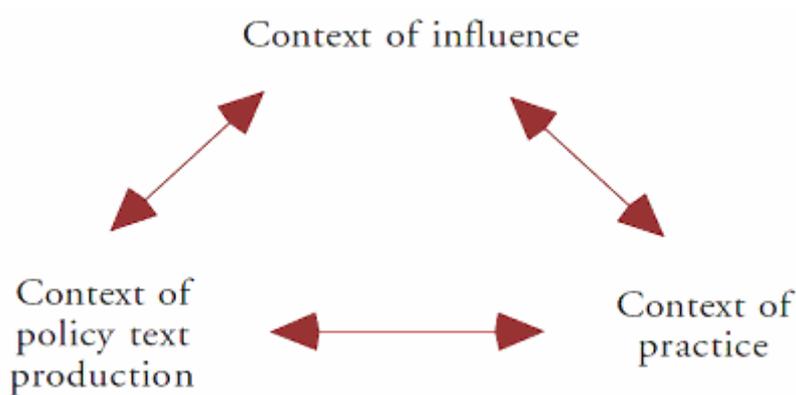
Há ainda os textos secundários produzidos ao longo da implantação da política. No caso do PROEJA, o Documento Base pode ser considerado como tal. Na nova

conceitualização de ciclo contínuo, os contextos principais são o da influência, o da produção do texto e o da prática.

Esses contextos são inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. (BOWE et ali, apud MAINARDES, 2006, p. 50)

Os contextos poderiam ser representados na figura abaixo:

Figura 1 – Contextos do Processo de Formulação de uma Política



Fonte: BOWE et al., 1992, apud MAINARDES,2006 p.51.

Além desses três contextos, mais tarde foram acrescentados por Ball o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política.

O Contexto da Influência¹⁰ seria aquele em que as políticas e seus discursos são iniciados e construídos; em que a política sofre todos os tipos de influência e em que os discursos ganham legitimidade e dão base à política. Este contexto está relacionado com interesses e ideologia e mantém uma relação simbiótica com o contexto da Produção do Texto.

No que diz respeito ao Contexto da Produção do Texto, o texto político efetiva a política, mas não é a política. Ele pode apresentar-se em textos legais ou comentários, informações, sua linguagem é vinculada ao público em geral. No entanto, não há garantias de que serão plenamente compreendidos em seus significados originais; por isso, algumas idéias

¹⁰ Estou adotando a expressão "Influência" por tratar-se do termo usado pelos autores, embora considere que ele possa gerar uma ambigüidade.

centrais da política serão difundidas em textos complementares a fim de dar sentido ao texto oficial.

No Contexto da Prática, são dadas as respostas aos textos legais; ele é a esfera da implementação, da atuação, em que a política sofre interpretações e recriação e produz efeito e consequência, os quais poderão implicar num redesenho da política original.

Para os autores,

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE ET AL., 1992, apud MAINARDES, 2006, p.53)

O Contexto dos Resultados tem relação com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Aqui as políticas são analisadas a partir de seus impactos e suas interações com as desigualdades.

No Contexto da Estratégia Política, são identificadas as atividades políticas e sociais necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas por uma política ou programa.

Em entrevista recente, Ball afirma ter revisto estes dois contextos e declara que

Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência. (MAINARDES E MARCONDES, 2007, p.2)

A flexibilidade é a principal vantagem na utilização da abordagem ciclos de políticas na análise de políticas. Além disso, permite o uso de diversos modos de coletas de dados:

pesquisa bibliográfica, entrevistas com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos, análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos, inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida. Infelizmente foram encontrados sobre esta abordagem poucos textos traduzidos dos autores Ball e Bowe, o que dificulta o estudo mais aprofundado da temática. Recentemente, a abordagem ciclos de políticas foi utilizada por Mainardes em sua tese de doutorado para estudar a implantação da política de ciclos de aprendizagem no Brasil. Também o foco de meu trabalho recorre sobre a implementação de uma política de modo que este referencial, bem com as perguntas sugeridas pelo autor para análise do contexto da prática norteiam minha pesquisa.

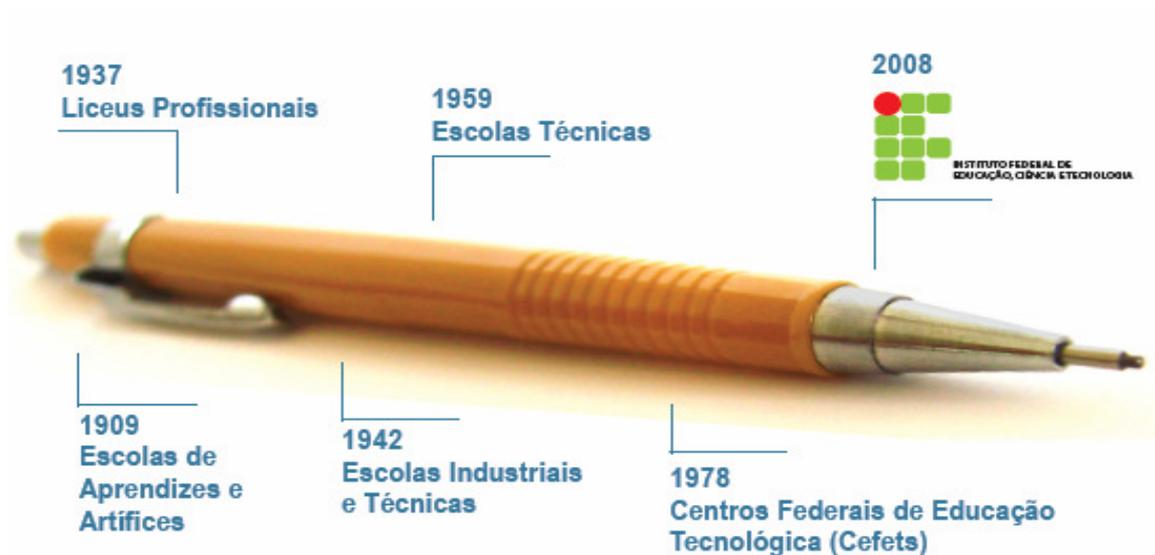
A educação brasileira é marcada por programas e políticas públicas temporais, suscetíveis às mudanças de governo. A falta de continuidade nas políticas públicas educacionais levam-nos a uma história recheada de leis, decretos, regulamentos, pareceres e normas exaradas pelas diferentes administrações públicas, que provocavam avanços e retrocessos no ensino. Segundo Romanelli (1985), ao longo dessa evolução, a organização do ensino apresentou fragmentação, em razão da predominância dos interesses particulares e serviu sempre para suprir necessidades da ilustração da minoria aristocrática. Esta fragmentação no ensino se torna mais evidente e prejudicial quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos que, além de carregar as mazelas da educação brasileira, vê os governos repetirem políticas baseadas em campanhas nacionais, que se caracterizam pela descontinuidade e insuficiência no atendimento da demanda real. O conhecimento desta história se faz importante para que possamos compreender a necessidade de uma política de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

A seguir traço um histórico da Educação Profissional e em seguida da Educação de Jovens e Adultos, para depois apresentar o PROEJA, programa que integra essas duas modalidades da educação básica.

3.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

É com objetivo de resgatar parte desta história da Educação Profissional no Brasil que apresento o texto que segue. A figura abaixo apresenta a linha do tempo da Educação Profissional no Brasil.

Figura 2 – Linha de Tempo da Educação Profissional



Fonte: BRASIL, 2009, s.p.

Muito embora os primeiros indícios da origem da Educação Profissional datem de 1809, com a criação do Colégio de Fábricas pelo Príncipe Regente, D. João VI e tenhamos tido outras ações como a Escola de Belas Artes (1816), o Instituto Comercial no Rio de Janeiro (1861), os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (1854) e os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880) São Paulo¹¹ (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886), inicio o caminho de investigação da trajetória de criação de escolas profissionalizantes analisando a Educação Profissional a partir da primeira República. Fiz esta opção temporal porque foi na primeira década da República que as Escolas Técnicas foram criadas, mais precisamente no governo de Nilo Peçanha, por meio do Decreto Federal nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909¹².

Cabe salientar que se iniciaram neste período profundas mudanças socioeconômicas em virtude dos processos acelerados de industrialização e urbanização nas primeiras décadas do século XX. Desse modo, além do resgate histórico das relações entre trabalho e educação

¹¹ Este liceu já ao final do século XIX volta-se para a formação do trabalhador urbano especializado integrando teoria e prática em suas oficinas.

¹² Este histórico visa apontar a trajetória da rede federal por isso a opção temporal, faz-se necessário esclarecer que mesmo antes desta data houveram experiências importantes, como o Liceu de São Paulo e o Instituto Técnico-profissional de Porto Alegre. Também será marcante a década de 20 quando será criado o Serviço Remodelação do Ensino Técnico, o qual se preocuparia com a adequação dos currículos e das instalações para a formação de trabalhadores da indústria, o projeto contava com um montante de recursos para tais ações.

nesta modalidade, também será possível revelar as políticas públicas e suas alterações no sistema educacional brasileiro.

Conforme Manfredi (2002), as três primeiras décadas do século XX no Brasil configuram mudanças significativas em relação aos períodos anteriores, quando as instituições educacionais profissionais se dedicavam ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros.

As mudanças também se deram quanto à responsabilidade pela oferta educacional: inicialmente, conforme a Constituição de 1891, a Federação respondia pela criação e controle do ensino secundário e superior. Aos poucos, outras escolas foram surgindo por iniciativa da Igreja Católica, de associações de trabalhadores e membros das elites cafeeiras.

Entretanto, a lucratividade da cafeicultura, o investimento dos lucros em empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros urbanos com necessidades voltadas para o transporte, infra-estrutura e edificações apontaram para a necessidade de qualificação profissional.

O então governo Nilo Peçanha era favorável à iniciativa de criação da modalidade de Educação Profissional. O surgimento de um novo perfil de aluno, não apenas os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, apontados como os destinatários da Educação Profissional, mas também aqueles que pertenciam a setores populares urbanos, os quais seriam os futuros trabalhadores assalariados, indicava que a modalidade serviria para a formação de caráter do povo e de preparação dos alunos para os destinos do Brasil. Foi em seu governo que a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num único sistema foi tomada. Segundo Manfredi (2002, p.83), “ao assumir o governo, Nilo Peçanha emitiu o Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909, criando 19 escolas, uma em cada Unidade da Federação, com exceção do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul.”

Assim em 1909, com a publicação do Decreto nº. 7.566, o governo apresentava sua política pública para a Educação Profissional. O novo ordenamento jurídico criava no país escolas federais que se diferenciavam das existentes no período, pois tinham prédios, currículos e metodologias próprios, além de condições de ingresso e destinação de seus egressos. Ainda de acordo com Manfredi (2002),

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de aprendizes e contramestres, por meio do ensino prático e conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes ao estado da federação em que a escola funcionasse, consultando, quando as especialidades das indústrias locais. (MANFREDI, 2002, pp.83-84)

Manfredi (2002) destaca, ainda, que o aspecto geográfico de localização das 19 escolas nas capitais dos Estados atendeu, também, a um critério significativo: essas escolas eram espaços de barganha política do governo federal nos Estados com as oligarquias locais, além, é claro, de marcar a presença de ambos na região.

O caráter assistencialista da Educação Profissional, do início da República, será, entretanto, mantido na Constituição de 1937, cujo artigo 129 deixa claro o destino da Educação Profissional:

Artigo 129 - O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a este dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando as iniciativas dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações profissionais. (BRASIL, 1937)

Foi somente na década de 40 que a Educação Profissional integra um lugar significativo no sistema nacional de educação. O então presidente Getúlio Vargas tinha como meta de seu governo o desenvolvimento econômico do país através da industrialização, principalmente do setor básico. Desse modo, o investimento na Educação Profissional era fundamental para alcançar o progresso pretendido.

A ação inicial do governo foi exarar novas Leis Orgânicas do Ensino Industrial, em 30 de janeiro de 1942, através do Decreto nº 4.073, como forma de reafirmar a ideologia dominante. Além disso, transferiu as Escolas de Aprendizes Artífices do Ministério da Agricultura para o novo Ministério da Educação e Saúde Pública¹³, tendo como titular Gustavo Capanema.

Capanema, durante o período de 11 anos em que esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, através de uma série de medidas legais, reestruturou a educação no país, regulamentando níveis e modalidades de ensino. A Reforma Capanema transformou as escolas de aprendizes artífices, de nível pós-primário, em escolas industriais a partir da promulgação das seguintes normativas:

- Decreto-lei nº. 4.073/42, que organiza o ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial);
- Decreto-lei nº. 6.141/43, que organiza o ensino comercial (Lei Orgânica do Ensino comercial);

¹³ Até então, as escolas de aprendizes artífices eram vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

- Decreto-lei nº. 9.613/46, que organiza o ensino agrícola (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

O Decreto Federal nº. 4.073/42 previa a igualdade de acesso a essa modalidade de educação, tanto para ricos quanto para pobres. Este era um meio de garantir o ingresso de qualquer aluno, desde que tivesse concluído o grau anterior e que comprovasse capacidade física e mental. O artigo 30 do referido decreto regulamentava o vestibular e também definia que o ensino profissional seria o ramo de ensino de segundo grau destinado à preparação profissional de trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e, ainda, das áreas de transportes, comunicações e pesca. A referida Lei Orgânica do Ensino Industrial tinha dois grandes eixos: clarear objetivos, conceitos e finalidades, ao declarar princípios e intenções e instituir um amplo e consistente plano de organização geral do ensino industrial.

No entanto, a Reforma Capanema limitava o acesso ao ensino superior ao estabelecer que ele dar-se-ia, obrigatoriamente, em cursos relacionados com a formação técnica. Assim, marca formal e legalmente a dualidade entre o ensino destinado às elites e o ensino para as classes populares. Para os primeiros existia a oportunidade de continuarem seus estudos em cursos superiores, para os segundos o curso técnico tinha caráter de terminalidade e a direção a ser tomada era o mercado de trabalho.

Havia, também, os cursos destinados à qualificação de aprendizes industriais¹⁴ e de formação profissional, ambos de duração curta, variável e de treinamento rápido. Sobre isso, Romanelli comenta que “é um aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela a preocupação do Governo em engajar o setor industrial na qualificação do seu pessoal”. (ROMANELLI, 1985, p.155)

Ainda na década de 40, serão criados o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC – Serviço Nacional do Comércio, configurando uma rede de Educação Profissional organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais de representação empresarial. Se por um lado a era Vargas traz reformas na Educação Profissional, por outro reflete na

¹⁴ Lei Orgânica do Ensino Industrial - Art. 67 – O ensino industrial das escolas de aprendizes será organizado e funcionará, em todo país, com observância das seguintes prescrições:

I – O ensino de ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados.

II – Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional.

IV – As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade.

XII – As escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem.

educação a dualidade de classes. Para aqueles que serão dirigentes, será permitida a continuidade de estudos no ensino superior e uma educação intelectualizada, enquanto que, para os trabalhadores, caberá uma educação para assumir cargos de execução desenvolvida, muitas vezes precariamente, em cursos de duração variáveis.

A LDB nº. 4024/61¹⁵, numa tentativa de romper com essa dualidade, estabelece a equivalência entre o ensino propedêutico e a Educação Profissional. No entanto, a dualidade estava além do ordenamento legal, e os esforços de integração não terminaram com os dois ramos distintos do ensino. Em 1964, após um golpe de estado, os militares assumem o poder. O governo que se inicia naquele ano e vai até 1984 será marcado, principalmente, pelo cerceamento de direitos civis e políticos. Neste período, a economia brasileira tem como grande investidor os Estados Unidos; fato este que influenciará as decisões tomadas em relação à educação.

A LDB nº. 5.692/71 provoca uma grande reforma no ensino fundamental e médio. O governo militar firma acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, denominados MEC-USAID¹⁶, com objetivo de garantir a realização das reformas e principalmente, a adequação do sistema educacional brasileiro ao desenvolvimento econômico do país. Segundo Oliveira (2003), era função da Agência dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, prioritariamente, promover a doutrinação ideológica, cimentada na idéia de que a educação seria capaz de integrar o país, no campo do capitalismo central.

Quanto ao ensino profissional, a nova lei institui a profissionalização universal e compulsória para o ensino médio, e mantém a equivalência entre curso secundário e curso técnico. Além disso, vários programas originaram-se do acordo, entre eles o PRODEM I - Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio. Dentre as ações do PRODEM, está a transformação de três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET.

¹⁵ A dualidade aqui referida encaminha-se mais para as questões entre a qualidade dos cursos de ensino médio do que entre o ensino técnico e propedêutico, uma vez que os diplomas de cursos técnicos passam a serem aceitos para ingresso em cursos superiores e que os cursos técnicos já não atendem a parcela mais pobre da população, de forma que a dimensão teórica passa a ganhar importância nos currículos.

¹⁶ A Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) é o órgão executivo da política traçada pela Aliança para o Progresso no que se refere à modernização dos aparelhos educativos dos países do chamado Terceiro Mundo. Essa organização estabeleceu numerosos acordos e convênios de cooperação técnica com o Ministério da Educação e Cultura - os chamados acordos MEC-USAID - sobretudo na década de 1960, época em que os EUA estavam exportando reformas que haviam realizado na década de 1920, idealizadas para conservar a estrutura por trás de uma fachada de democracia, de igualdade de oportunidades e de cooperação técnico-financeira.

A Educação Profissional sofrerá novas mudanças nos anos 80: com a exarcação da Lei nº. 7.044/82 se estabelece que a preparação para o trabalho deveria ser apresentada como uma alternativa, embora devesse ser mantida a qualificação profissional; ficaria a cargo da instituição a escolha por uma ou outra. Segundo Cunha (1995), o termo “preparação para o trabalho” é impróprio e impreciso, pois, embora mantivesse a imagem de ensino profissionalizante, permitia “qualquer coisa”.

Ao final dos anos 80, enquanto o país vivia um período de redemocratização, o quadro educacional era, no mínimo, preocupante. De acordo com Shiroma (2004), das crianças que ingressavam no 1º grau, 50% repetiam ou eram excluídas já na 1ª série; o percentual de analfabetos na população era de 30%, além disso, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Os dados também demonstravam que 8 milhões de crianças no 1º grau tinham 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações.

Os anos 90 chegam trazendo mudanças econômicas e políticas, e o papel do Estado é redesenhado. A educação nacional é afetada por estas transformações e em 1996, após um longo e tortuoso período de tramitação, é promulgada uma nova LDB, a Lei nº. 9.394/96.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação incorpora alguns dos princípios presentes nos projetos que a antecederam, por isso em alguns trechos parece enfrentar a dualidade estrutural que, historicamente, marca a Educação Profissional. Desse modo, além de no primeiro capítulo da lei, conceituar a educação de forma mais ampla, afirmando que ela ocorre também no interior das relações sociais, reconhece a dimensão educativa da categoria trabalho, e aponta a necessidade da relação entre educação escolar, mundo do trabalho e prática social.

A Lei nº. 9.394/96 também estabelece que a Educação Profissional deva integrar-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, e assim integrada, sua finalidade é conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Art. 39), devendo ser desenvolvida em **articulação com o ensino regular** ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (Art. 40).

Entretanto, o texto é ambíguo quando se refere a esta relação da Educação Profissional com o Ensino Médio. A Educação Brasileira está composta por dois níveis (Art. 21): Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e Ensino Superior. O capítulo II trata de cada um destas modalidades, inclusive da Educação de Jovens e Adultos;

contudo, a Educação Profissional será trabalhada em três artigos de um capítulo à parte, Capítulo III.

Parece-nos que ao colocar a Educação Profissional fora dos níveis da Educação Brasileira é caracterizá-la com um apêndice, consolidando a dualidade com a qual pretendia romper.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o período do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC, iniciado nesta época, realizou reformas políticas que se efetivaram em regressões profundas no Estado. Uma destas, e, conforme os autores, a mais profunda mudança na educação, foi a exatidão do Decreto nº. 2.208/97, o qual reforça o dualismo e “assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs).” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005b, p.13)

Dentre as mudanças trazidas pelo Decreto destaco:

“Art. 5º A Educação Profissional de nível técnico terá **organização curricular própria e independente do ensino médio**, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este;

Art. 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que **poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.**”(grifos meus). (BRASIL, 1997)

Segundo Lobo (apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b), um decreto é um ato do governo com duração provisória, um instrumento que normatiza e regulamenta uma lei; além de não ter caráter inovador, não pode contrariar a norma que regulamenta. Desse modo, pode-se afirmar que, ao determinar a separação entre ensino médio e Educação Profissional, o Decreto nº. 2208/97 incorreu numa ilegalidade, pois contrariou o estabelecido na LDB de 1996.

Muito embora esta constatação não demorasse a ser percebida, foi apenas no governo posterior ao de FHC, o governo Lula, que o decreto em questão foi revogado pela publicação do Decreto nº.5.154/2004. A bibliografia consultada aponta que tal revogação se deu mais por uma questão de orientação política do que pelo fato acima citado.

Eleito em 2003, o antes candidato e atual presidente Luís Inácio Lula da Silva, registrou em seu programa político¹⁷ para a educação nacional, que a revogação imediata do

¹⁷ O programa político para a educação denominado “Uma escola do tamanho do Brasil” continha um diagnóstico crítico da política educacional empreendida no governo FHC, foi escrito por professores e pesquisadores engajados nas lutas populares. E especificamente em relação à Educação Profissional afirmava a necessidade de uma reforma iniciando pela revogação do Decreto e pelo compromisso de constituir uma rede

Decreto nº. 2.208 era necessária, pois ele representava o caráter autoritário e mercantilista das reformas do governo anterior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

A revogação do Decreto nº 2.208 ocorreu apenas em 2004 e o que o substituiu trazia a possibilidade das instituições voltarem a oferecer o ensino médio de forma integrada à formação profissional e ampliava as possibilidades de articulação com a Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente no § 2º do artigo 3º no qual é estabelecido que

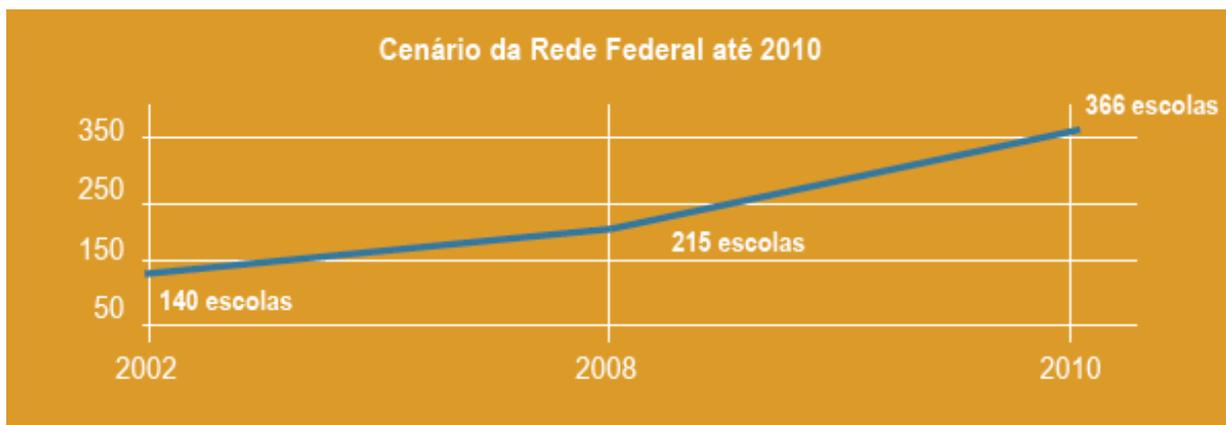
Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados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

Neste mesmo ano, a Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC propôs a realização de três seminários regionais para discutir a construção de uma Proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica para a Educação Profissional no país.

O governo federal, em suas ações para a Educação Profissional, cria os programas: Escola de Fábrica, PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária). E permanece com três programas do governo anterior: o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), o PNQ (Plano Nacional de Qualificação) e o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional). Além disso, possui outros sete projetos distribuídos entre Ministérios, Secretarias, Secretarias Especiais e todos vinculados ao Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego.

Em 2005, a Lei nº. 9.649/98 é revogada, permitindo assim a implementação da expansão da rede federal de educação tecnológica com a construção de novas unidades e a interiorização do ensino. A previsão do Ministério da Educação é a ampliação de 140 unidades educacionais para 366 até o ano de 2010, conforme quadro a seguir:

Figura 3: Cenário da Rede Federal até 2010



Fonte : BRASIL, 2009, s.p

A reformulação na Educação Profissional anunciada no início do Governo Lula, reconstruindo-a como política pública e corrigindo distorções de conceitos e de práticas, não se efetivou de fato. As inúmeras críticas sofridas pelo governo apontam a demora na realização das mudanças e a continuidade das políticas de formação profissional dissociadas do sistema educacional, efetivadas através de programas focais. Entretanto, após 10 anos de pouco ou nenhum investimento na Educação Profissional, este foi e é um período fecundo para esta etapa da educação básica.

A respeito disso, ao analisar o relatório de gestão de 2004 do CEFET-Pelotas, Meireles (2007) escreve:

No Relatório de Gestão no final do exercício de 2004, verifica-se uma mudança no tom desanimador utilizado nos cinco anos anteriores. Diz o Diretor Geral, professor Edelbert Krüger, que houve avanços significativos em termos de legislação federal, tendo em vista o atendimento de muitos pedidos dos dirigentes, pelo Ministro da Educação, Tarso Genro. (MEIRELES, 2007, p.117)

Além disso, a criação de um programa que prevê a formação profissional de jovens e adultos por meio de um curso integrado é, sem dúvida, um grande avanço e desafio, tanto para a Educação Profissional, quanto para a Educação de Jovens e Adultos, cujo histórico é marcado por políticas descontínuas.

3.4 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Se hoje a Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um direito que é constitucionalmente garantido, sua história, ao longo da trajetória da educação brasileira, não reflete isso. A história de uma escola que não chega a todos os brasileiros é longa e seu início

data da colonização deste país. Propiciar educação aos habitantes de uma colônia, cuja economia principal era a agrária, não fazia sentido à coroa portuguesa.

Em 1824, a Constituição Imperial instituiu como direito de todos os cidadãos a instrução primária e à época eram cidadãos apenas os homens livres e libertos. Além disso, as características do país (pouco povoado, agrícola, escravagista) faziam com que a prioridade política não fosse a educação. Esta era reservada aos oriundos das elites e que conseqüentemente ocupariam funções ligadas ao trabalho intelectual. Para os pobres, escravos, índios e caboclos restavam o trabalho árduo e a aprendizagem baseada na oralidade. Saber ler e escrever era considerado desnecessário na formação desses homens.

Em 1879, com a reforma do ensino Leôncio de Carvalho, foram criados cursos para homens adultos e analfabetos, desde que livres ou libertos. A carga horária de tais cursos variava: no inverno as aulas tinham três horas diárias e no verão duas. A participação do governo dava-se no compromisso de auxiliar as entidades civis que os criassem.

Proclamada em 1891, a primeira Constituição Republicana condiciona o exercício do voto aos alfabetizados, mas retira a gratuidade da escolarização. Ao fazê-lo, dá mostras de seu espírito liberal, uma vez que considera o indivíduo “senhor” da busca por seu crescimento; contudo, perpetua a existência das formas patrimonialistas de ascensão social e econômica.

Deu-se continuidade, na República, aos cursos noturnos de instrução primária, desde que as associações civis¹⁸ que os ofereciam pagassem as contas de gás. É notória a ausência do Estado. Conforme Cury (2000),

A tradição de movimentos sociais organizados, via associações sem fins lucrativos, dava sinais de preenchimento de objetivos próprios e de alternativas institucionais, dada a ausência sistemática dos poderes públicos neste assunto. (CURY, 2000, p.15)

O ano de 1890 traz a promulgação do Decreto nº. 981, que regulava a instrução primária, secundária e as escolas itinerantes. Os antigos “exames preparatórios”¹⁹ passam a se chamar exames de madureza e eram realizados no Ginásio Nacional, outrora chamado

¹⁸ Entidades autônomas, clubes e associações que, além de atender demandas específicas, também objetivavam o recrutamento de eleitores.

¹⁹ Ainda durante o Império, e após a criação do Colégio de Pedro II, foram instituídos os exames preparatórios. Destinavam-se aos adultos alfabetizados que se candidatassem ao bacharelismo (curso superior) e eram realizados no Colégio de Pedro II e em instituições equivalentes. A escassez de escolas secundárias obrigava a realização de “aulas preparatórias”, pelos candidatos, antes dos exames.

Colégio de Pedro II²⁰. Tais provas poderiam ser feitas por pessoas portadoras de certificado de conclusão do primário e que apresentassem maturidade intelectual.

A década de 20 chega e com ela o início da indústria nacional e a urbanização do País. Essas mudanças exigem ações para manter a ordem social das cidades e para suprir a necessidade de mão de obra nacional. Inicia-se então uma luta contra o analfabetismo travada por movimentos operários de idéias libertárias ou comunistas, civis e oficiais. A onda nacionalista que se instala leva o governo federal a financiar escolas primárias e normais no sul do país. A Conferência Interestadual de 1921 resulta na criação de escolas noturnas para adultos com duração de um ano. Entretanto, a realidade social acabou por determinar as ações do Estado e a escolarização de jovens e adultos não foi objeto de ações sistêmicas.

A Revolução de Trinta alavanca a educação nacional, implantando, com suas reformas, o regime de séries para o ensino secundário e a avaliação por meio de provas e exames para o avanço de série.

Na legislação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida em caráter nacional e teve tratamento especial pela primeira vez na Constituição de 1934. Entre os cinco principais temas da educação retratados na Carta Magna, constava o direito à educação:

Art.149 – A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporciona-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite efficientes factores de vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934)

E ainda, em seu Artigo 150, que trata do Plano Nacional de Educação, estabelece no parágrafo único, alínea *a*, a obediência ao princípio: ensino primário integral gratuito e de frequência obrigada, extensivo aos adultos.

Entretanto, será apenas na década de 40, que as ações públicas de oferta a toda população e os benefícios da escolarização começam a se efetivar. Foram iniciativas públicas de grande amplitude a criação: do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), do Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos (1947), da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Iniciada em 1947, a Campanha de Educação de Adultos marcou o início de reflexões pedagógicas a respeito da educação de adultos; todavia

²⁰ O Colégio de Pedro II foi nomeado de Ginásio Nacional durante a República, passou-se a chamar Colégio Pedro II, como é conhecido atualmente, desde 1909 quando ocorreu o traslado dos restos mortais do Imperador para esta instituição.

foi apenas em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que novas metodologias para o ensino de adultos surgiram, entre elas, as contribuições de Paulo Freire.

Em nível mundial, foi só após a Segunda Guerra Mundial que a educação de adultos deixou de ser vista como “a extensão da educação formal para todos” (GADOTTI, 2007, p.34). A I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Dinamarca em 1949, inaugura uma nova concepção: educação moral. Uma educação para jovens e adultos, paralela e continuada à escola que, permanentemente, trabalhasse com temáticas como o respeito mútuo, direitos humanos e construção de uma paz duradoura.

No início dos anos 60, no Brasil, Paulo Freire assume uma grande campanha nacional de adultos que duraria até 1964 quando o governo brasileiro organiza o último programa. E, em 1963, em Montreal, na II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, dois enfoques distintos aparecem: “a educação de adultos concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou comunitária”. (GADOTTI, 2007, p.34)

Com o golpe militar, experiências baseadas nas idéias freireanas desaparecem e uma nova fase surge no cenário nacional. Este período é marcado inicialmente pela Cruzada da Ação Básica Cristã - ABC e no final da década de 60, o governo militar lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. O MOBRAL objetivava a oferta de alfabetização para adultos nas diversas regiões do país. Para isso, contava com recursos volumosos e com a instalação de comissões municipais responsáveis pela execução das atividades, controle e supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos.

Para rebater as críticas que sofria, o MOBRAL, ao longo da década de 70, diversificou suas ações. Tais procedimentos não surtiram efeitos e com a redemocratização do país em 1985, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação EDUCAR, que não contava com os mesmos recursos, mas com princípios mais democráticos. A Fundação EDUCAR apoiava técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais, municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico. Sua meta principal era fortalecer os estados e municípios a fim de que assumissem sozinhos os supletivos do ensino fundamental e médio²¹.

Paralelamente a estas ações, no plano internacional, acontecia respectivamente em 1972 (Tóquio) e 1985 (Paris), a III e IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Enquanto que a primeira caracterizou-se pelo retorno ao conceito de suplência da educação

²¹ Em 1971 foi promulgada a Lei nº. 5692, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que instituiu, além da alfabetização de adultos, os cursos supletivos e os exames supletivos anuais para o ensino fundamental e médio.

fundamental, objetivando a reintrodução do jovem e do adulto analfabeto no sistema formal de educação, a segunda, conforme Gadotti (2007), “implode” com o conceito de educação de adultos, pois a diversidade de temáticas e idéias tratadas foi a responsável pela pluralidade de conceitos.

Em 1990 a Organização das Nações Unidas, ONU, declarou este como o Ano Internacional da Alfabetização e promoveu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial – Educação para todos – *Education For All*. Um ano antes, o Brasil preparava-se para o Ano Internacional da Alfabetização, criando a Comissão Nacional de Alfabetização, sob a coordenação inicial de Paulo Freire. Ao participarem da conferência, o governo brasileiro e os 154 governos presentes comprometeram-se a “assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.” (SIQUEIRA E FISCHER, 2007, p.45)

O governo federal desencadeou uma série de ações a fim de cumprir a declaração assinada: foram realizados em todo território nacional fóruns e seminários. O presidente eleito da Nova República, Fernando Collor, apresentou para a sociedade, com ampla cobertura da mídia, a criação do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, enquanto extinguiu a Fundação EDUCAR. Entretanto, a concepção original do documento de educação para crianças, jovens e adultos restringiu-se à educação das crianças. Para Gadotti (2007) “a educação de jovens e adultos foi, assim, enterrada pela Nova República”.

Todavia, turbulências políticas ocasionaram a renúncia do então presidente e a transferência do governo nacional para o vice-presidente, Itamar Franco, que, ao assumir o cargo extinguiu o programa. Esta ação configura a não existência, no período, de políticas públicas de Estado para a Educação de Jovens e Adultos, mas, sim de políticas de governo.

Segundo Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2000, p.65), “esse retrocesso no plano das políticas também se expressou no quadro legal, por meio de duas medidas restritivas tomadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.”²²

A Constituição Federal de 1988 estende em seu texto o direito à educação básica para os jovens e adultos e pela primeira vez consagra a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, transformando-o em direito público subjetivo. Além disso, integra ao sistema regular de ensino a Educação de Jovens e Adultos. Em seu texto (excerto do artigo 208), consta que

²² O governo de Fernando Henrique Cardoso foi o sucessor de Itamar Franco, seu governo iniciou em 1995 foi até 1998 e teve uma recondução até 2002.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
 II – oferta do ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 III – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL,1988)

Muito embora, na promulgação da Carta Magna, o então designado ensino supletivo já se efetivasse em todo o país, os programas Suplência I e II ainda não representavam qualidade em seu ensino, nem davam conta da demanda existente.

Para Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001),

Esse quadro de demanda potencial e as garantias constitucionais sobre direitos educativos com que se chegou ao final dos anos 80 fariam supor que a década seguinte seria de ampliação significativa do atendimento e multiplicação de iniciativas visando fazer frente aos enormes desafios pedagógicos colocados para a educação de jovens e adultos no contexto de consolidação da democracia, concomitantemente ao crescente agravamento da situação econômica do país. (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p.67)

Todavia, a década de 90 é marcada por opções políticas que não revertem a dívida social, decorrentes de um modelo de desenvolvimento cuja base não é a justiça social. A emenda constitucional nº. 14/96 reescreve o artigo 208, mantendo a garantia da oferta gratuita, mas suprimindo a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, e desonerando o Estado da responsabilidade da chamada pública a todos os indivíduos sem escolarização e da previsão de fontes e recursos para sua manutenção.

Art.208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria.(BRASIL,1996)

Cury afirma que:

Esta redação vigente longe de reduzir a EJA a um apêndice dentro do sistema dualista, pressupõe a educação básica para todos e dentro desta, em especial, o ensino fundamental como seu nível obrigatório. O ensino fundamental obrigatório é para todos e não só para as crianças. Trata-se de um direito positivado, constitucional e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos. (BRASIL,2000, p.22)

E continua “Apesar do estreitamento da redação trazida pela emenda 14/96, ela deixa ao livre arbítrio do indivíduo com mais de 15 anos completos, o exercício do seu direito público subjetivo.” (idem)

Ora, sem dúvida, a nova redação não impede ao jovem e ao adulto não escolarizado que exerça seu direito público subjetivo e busque a continuidade de seus estudos. Resta saber que jovem ou adulto sabe deste direito, ou sabe os caminhos para buscá-lo. Além do mais, é preciso que se reconheça que ela representava, naquele momento, a inexistência de políticas públicas e o descaso do Estado para com esta modalidade do ensino. Vemos isto, quando o governo cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), e desestimula a ampliação de vagas, ao excluir as matrículas da EJA do cômputo do alunado do ensino fundamental, base do cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios.

Ainda em 1996, tem-se a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 9394/96, após 8 anos de embates e tramitação²³. Por um lado, a Lei nº. 9394/96 incorporou uma mudança de conceito substituindo a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos, considerada por Soares (2002) como “um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação”. (SOARES, 2002, p.12)

Por outro lado, continuou referindo-se a "cursos e exames supletivos" (Art. 38), e perpetuando a concepção de suplência e de compensação. Além disso, a redução das idades mínimas para a realização de exames supletivos, de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio, corroborou a desqualificação desta modalidade de ensino e da própria escola, uma vez que privilegia a certificação em detrimento dos processos pedagógicos.

O que acontece a seguir, na história da Educação de Jovens e Adultos é o surgimento de diversos e diferentes programas visando à minimização dos elevados índices de analfabetismo no país, dentre eles o PAS – Programa de Alfabetização Solidária, o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, e o PLANFOR – Programa Nacional de Formação do Trabalhador.

O final da década de 90 é marcado, em 1997, pelo início da elaboração do Plano Nacional de Educação e em 1999, pela realização da V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, em Hamburgo na Alemanha. É resultado deste encontro a Declaração de Hamburgo que define o direito à educação de adultos como chave para o século XXI:

²³Para saber mais sobre a tramitação da LDB ver Farenzena (2006) e Ghiraldelli (2006).

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto conseqüência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (HAMBURGO, 1999)

Em 2000, aconteceu outra Conferência Mundial, em Dakar, que avaliou a década da educação e apontou ações para a educação dos próximos 15 anos. Nas metas para a EJA, o documento indica aos países o dever de “assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem aprovada e as habilidades para a vida.” (DAKAR, 2000)

A primeira ação do governo brasileiro foi colocar em prática o Plano Nacional de Educação, PNE, sancionado em 2001, após cinco anos de discussões. São proposições deste documento a respeito da EJA:

1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.
3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.
4. Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.
5. Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.
6. Realizar, anualmente, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos, que constituam referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicação do analfabetismo
7. Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.
8. Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos.
9. Instar Estados e Municípios a procederem um mapeamento, por meio de censo educacional, nos termos do art. 5º, §1º da LDB, da população analfabeta, por bairro ou distrito das residências e/ou locais de trabalho, visando localizar e induzir a demanda e programar a oferta de educação de jovens e adultos para essa população.

10. Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.
11. Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de educação de jovens e adultos.
12. Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional.
13. Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos.
14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.
15. Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.
16. Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.
17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14.
18. Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenham ou não formação de nível superior.
19. Estimular as universidades e organizações não-governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade.
20. Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do Plano.
21. Realizar estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da PNAD, de censos específicos (agrícola, penitenciário, etc) para verificar o grau de escolarização da população.
22. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos.
23. Nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleeducação.
24. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.
25. Observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação dos professores, educação a distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena.
26. Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica. (BRASIL, 2001, p.44)

Com o objetivo de erradicar o analfabetismo em dez anos, o governo Lula (primeiro mandato – 2003-2006) elenca como prioridade a criação e implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. O FUNDEB substitui o FUNDEF, ampliando prioritariamente a abrangência da distribuição de recurso para toda a educação básica. Contudo, a desigualdade de tratamento entre o ensino regular e a EJA, no que diz respeito à Educação Profissional permanece, pois a Resolução MEC Nº. 01 de 15 de fevereiro de 2006 estabelece diferentes

percentuais de ponderação para os recursos por aluno. Para a Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, 1,30, e para a educação de jovens e adultos integrada à Educação Profissional técnica de nível médio com avaliação no processo, 0,70.

No período referente ao primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o qual foi marcado por um número significativo de iniciativas, é dado à EJA um maior destaque do que o obtido nos governos anteriores da Nova República. Entretanto, elas permanecem centradas em políticas focais e fragmentadas que se concentram na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional particularmente a de caráter inicial e ao término do Ensino Médio. São ações deste período: Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM – e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA, Programa Brasil Alfabetizado e o Fazendo Escola.

E em 2005, através do Decreto nº. 5.478, é instituído “no âmbito das instituições federais e tecnológicas, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA”. No ano seguinte, um novo decreto (nº. 5.480) é exarado e amplia-se o programa para **Programa Nacional**, que é expandido para além das fronteiras das instituições federais, de modo que os estados e municípios pudessem criar cursos de PROEJA em seus sistemas de ensino.

O breve histórico apresentado teve como objetivo reolhar a EJA hoje a partir da volta ao passado. É inegável que muito ainda há que se avançar no que diz respeito à educação para todos. Todavia, os avanços obtidos no presente, dentre eles um programa que visa a articulação da Educação Profissional com a educação de jovens e adultos, embora nos pareçam pequenos frente à imensidão das carências, são significativos se comparados com a história da EJA.

3.5 O PROEJA

Em novembro de 2002, após várias tentativas sem sucesso, elege-se presidente do Brasil Luís Inácio Lula da Silva. No ano seguinte inicia seu primeiro mandato que durará até 2006, quando será reeleito. Em 2002, a eleição do presidente Lula traz à tona as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Cidadã.

O atual governo inicia suas ações no campo educacional, o qual foi elencado como prioridade, a partir do lema “Educação para todos e em todos os níveis com democracia e qualidade.” (BRASIL, 2003)

O Ministério da Educação define como principais políticas educacionais:

- Reforma da educação superior, que amplie e fortaleça a universidade pública e gratuita e norteie, pelo interesse público, as instituições particulares, com padrões de qualidade.
- Incentivo à qualidade da educação básica com a implantação do FUNDEB e mobilização nacional de estados e municípios para o combate à reprovação e às dificuldades de aprendizado;
- Alfabetização como porta de ingresso para a inclusão de milhões de brasileiros na cidadania;
- **Fortalecimento da Educação Profissional no Brasil com a inclusão social de jovens e adultos no mundo do trabalho** e a formação de técnicos para contribuir com o novo modelo de desenvolvimento econômico brasileiro, baseado na produção. (grifos meus) (BRASIL, 2003)

Como parte de uma política de expansão da rede federal de ensino, após a revogação da Lei nº. 9649/98²⁴ surge em meados de 2005, o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, o qual vem a ser

[...] um desafio pedagógico e político para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social. A implementação deste programa compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de Educação Profissional do atual governo: a expansão da oferta pública de Educação Profissional; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de Educação Profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico sociais trabalho, ciência e cultura – e o papel estratégico da Educação Profissional nas políticas de inclusão social.(BRASIL, 2006, p.1)

O Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, dispositivo legal do PROEJA, determinava sua implantação somente no âmbito das instituições de Educação Profissional da rede federal, estabelecendo a oferta de um mínimo inicial de 10% do total de vagas de ingresso do ano anterior para este novo programa, além do estabelecimento de um percentual de vagas a ser aplicado anualmente. Segundo o primeiro artigo do decreto,

²⁴ A Lei nº. 9649/98 proibia a expansão da rede federal de Educação Profissional e tecnológica.

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, 2005)

O PROEJA, segundo seu Documento Base, destinava-se, primeiramente, aos jovens e adultos que já concluíram o Ensino Fundamental, mas que ainda não têm nem o Ensino Médio nem uma profissão técnica de nível médio. O programa propõe a continuidade dos estudos deste público através da oferta de oportunidades educacionais que integrem a última etapa da educação básica a uma formação profissional.

Desse modo, o programa tem dupla missão: enfrentar as discontinuidades que marcam a modalidade EJA no Brasil, no que tange ao Ensino Médio e integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade dos jovens e adultos.

No que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica, as intenções explicitadas no Documento Base são coerentes com as políticas públicas definidas pelo Governo Federal e com o Decreto nº. 5.154/04, que volta a permitir a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Todavia, apesar dessas intenções e das potencialidades da rede federal, alguns equívocos importantes marcam o início do PROEJA. A experiência da rede federal no que se refere à atuação na modalidade Educação de Jovens e Adultos era quase nula e, dentre as poucas experiências com educação de jovens e adultos registradas²⁵ até então, não havia oferta integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Não é difícil constatar, assim, que na rede federal não havia docentes formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Além disso, em decorrência do Decreto nº. 2.208/97²⁶ houve uma redução significativa no quadro de professores do Ensino Médio. Desse modo, em alguns Cefets, não havia docentes suficientes para atuarem nem nos cursos técnicos integrados do ensino médio

²⁵ As experiências de cursos na modalidade EJA na rede federal ocorreram nos CEFET de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima, todas se tratavam de curso de educação básica e se davam na forma concomitante.

²⁶ Decreto Federal nº. 2.208/97 foi um marco regulatório da Educação Profissional brasileira. Ele regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº. 9.394/96; desvincula o ensino médio do técnico; organiza o ensino por módulos e determina a organização da formação técnico-profissional em níveis, são eles: básico, técnico e tecnológico. O primeiro destina-se a todos e independe de escolaridade. O técnico destina-se a matriculados ou egressos do ensino médio e o nível tecnológico compreende a formação para egressos do ensino médio ou técnico, com vistas ao tecnólogo.

“regular” e conseqüentemente nem nos cursos técnicos integrados modalidade EJA. Assim, como cumprir a obrigatoriedade da oferta de 10% de todas as vagas anuais destinadas aos cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia para a nova modalidade?

A reação das Instituições Federais de Ensino foi imediata: além dos aspectos apontados, outros argumentos, tais como a inexistência da criação de novos cargos e concursos para suprir a carência de profissionais na rede, resultado de anos de estagnação, e a falta de infra-estrutura física para atender a demanda por novos cursos ainda no ano de 2006, eram apontados como obstáculos para a implantação do programa. Ainda em 2005, na tentativa de resolver parte das questões levantadas, a SETEC/MEC realizou pelo país uma série de oficinas pedagógicas, as quais, ao invés de capacitar os gestores, resultaram em uma série de análises, reflexões e críticas relativas ao conteúdo e à forma de implantação do Programa.

No último trimestre de 2005, uma nova equipe assume a SETEC e propõe uma mudança nos rumos da implantação do PROEJA. O contexto e as críticas oriundas da rede federal e da academia levaram à tomada de ações no sentido de construir uma base sólida para a sua fundamentação.

Com o objetivo de amenizar as críticas e conseqüentemente a resistência, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC constituiu em dezembro de 2005, através da Portaria nº. 208, um grupo de trabalho para a elaboração de um documento referencial para o PROEJA - o **Documento Base**.

Participavam desta comissão professores de Universidades Federais e Estaduais, professores e gestores das Instituições Federais de Educação Tecnológica, representantes da SETEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD e do MEC.

A concepção do PROEJA traçada no Documento Base propõe o desafio da construção de cursos que integrem o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, de modo a garantir ao seu público-alvo o acesso a uma formação cultural, científica e tecnológica que lhes oportunize o desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico e que os prepare na vida e para a vida, e não só para o mercado de trabalho.

Estão expressos no Documento Base os seis princípios que fundamentam o programa:

- Papel e compromisso que as entidades públicas dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais;

- Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos;
- Ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio;
- O trabalho, como princípio educativo;
- A pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política;
- Reconhecimento das condições geracionais, de gênero e de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

O documento também prevê o estabelecimento de programas de formação continuada e programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em EJA através de cursos de Especialização, Mestrado ou Doutorado fomentados pela Capes em convênio com a SETEC/MEC.

Em 13 de julho de 2006, surge o Decreto nº. 5.840 que amplia o programa e dá nova redação para *itens* como: carga horária mínima (e não máxima, como constava no primeiro decreto) para os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (1400 h) e para os cursos de Educação Profissional técnica de nível médio (2400 h); ampliação da oferta de vagas do PROEJA indicando sua inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada instituição federal de ensino; possibilidade de conclusão, a qualquer tempo, desde que o aluno demonstre aproveitamento e atinja os objetivos previstos para o nível de ensino correspondente e principalmente proposição para que o PROEJA seja adotado por todos os sistemas públicos de ensino, além de estendê-lo para toda a educação básica na modalidade EJA.

Por fim, estabelece um comitê nacional de caráter consultivo, com composição definida pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, com a finalidade de realizar acompanhamento e controle social da implementação nacional do programa. O texto legal, todavia, não esclarece como reconhecer e legitimar os conhecimentos e habilidades adquiridas ao longo da vida pelos alunos para efeitos de certificação, nem a quem cabe a responsabilidade de certificação dos cursos oferecidos em parceria com outra(s) instituição(ões) de ensino.

Um aspecto importante na constituição de um programa com a dimensão do PROEJA é o investimento de recursos públicos. O governo federal prevê para o programa um aporte financeiro no valor de R\$ 558 milhões no período de 2007 a 2011, assim, distribuídos: em

2007 serão R\$ 22 milhões, em 2008 R\$ 48,42 milhões, em 2009 R\$ 94,78 milhões, em 2010 R\$ 178,02 milhões e em 2011 serão R\$ 238,78 milhões. Os recursos serão destinados à formação profissional, à constituição de núcleos de pesquisa, à material de custeio geral, à material didático e publicações e à assistência ao educando²⁷.

Os investimentos em infra-estrutura, manutenção e ampliação do quadro de docentes não estão inclusos nos valores acima e serão geridos por política específica. Do total de investimentos, R\$ 360 milhões serão destinados à capacitação profissional e R\$ 164 milhões a benefícios para alunos. A partir da definição dos recursos, o governo estabeleceu metas para o período de 2008 – 2011, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Metas e Orçamentos Anuais para o PROEJA

Ano	Orçamento Geral (em milhões R\$)	Matrícula Geral	Ação 2009	Matrícula Rede Federal	Matrículas Estados, DF e Municípios	Orçamento Formação Docentes e Gestores	Profissionais Capacitados
2008	48,42	74.492	14,40	12.000	52.492	30,00	10.000
2009	94,78	145.876	30,00	25.000	125.815	60,00	20.000
2010	178,02	273.876	48,00	40.000	233.876	120,00	40.000
2011	238,78	367.353	72,00	60.000	307.353	150,00	50.000
Total	582,00	861.536	164,40	137.000	724.536	360,00	120.000

Fonte: SILVA, 2007, p.15

O PROEJA é constituído por uma série de ações que se articulam direta ou indiretamente. Para manter a tessitura destas ações, o aporte financeiro é condição *sine qua non*; entretanto, o desafio maior está na busca da continuidade de uma política pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para Educação de Jovens e Adultos, considerando que as políticas públicas da educação brasileira são marcadas por suas características zig-zag.²⁸

²⁷ Os recursos mencionados serão destinados aos alunos da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os quais fazem parte da ação n.º. 2009 – Assistência ao Educando da Educação Profissional prevista no Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica e no Plano Plurianual PPA 2008-2011. Para os alunos de outras redes públicas, os recursos serão oriundos do FUNDEB seguindo os percentuais previstos para esta modalidade da educação básica.

²⁸ O historiador Luiz Antonio Cunha (1995) assim caracterizou a política educacional brasileira, pois a cada troca de governo, ministro ou secretários da educação, ocorrem mudanças também nas propostas educacionais,

4 CENÁRIO DA PESQUISA

4.1 O MUNICÍPIO²⁹

Charqueadas é um município que integra, junto com outros 16 municípios, a Microrregião Centro-Sul do Rio Grande do Sul. A região apresentou na última década uma taxa anual de crescimento demográfico de 1,12%, próxima da média estadual que é de 1,21%. Com referência à infra-estrutura, a região apresenta rodovias de acesso como a BR 290 e BR 116, além das RS 470, 709 e 401 e possui um total de 308,91 km de rodovias estaduais.

Situa-se à margem direita do Rio Jacuí na região centro-sul do estado, mais especificamente na região carbonífera. Distante de Porto Alegre cerca de 56 km, tem como limites: ao sul, o município de Arroio dos Ratos; ao norte, o município de Triunfo separado pelo Rio Jacuí; a leste, o município de Eldorado do Sul e a oeste, o município de São Jerônimo.

No que se refere à economia, a região apresenta um setor industrial bastante diversificado. Quanto à estrutura fundiária, predomina o número de estabelecimentos de pequenas propriedades destinadas à agricultura familiar (83,85%), mas que ocupam uma área de 22,23%. A produção agropecuária alcançou em 2001 22,5% do produto total da região, o que representa 2,92% do total do Setor no Estado.

Quanto à distribuição intra-regional do emprego por setor de atividade econômica no mercado formal do trabalho, observa-se que o setor de serviços é o principal empregador com 46,23%, seguido pela Indústria com 22,39%, pelo Comércio com 18,74% e pela agropecuária com 10,97%.

O município de Charqueadas, cuja área é de 214,80 km², foi emancipado em 1982 e conta atualmente com 32.631 habitantes (estimativa IBGE-2004). Seu perfil econômico caracteriza-se pelo predomínio da atividade industrial, nos ramos da metalurgia e da mecânica, relacionados com o funcionamento da Aços Finos Piratini S/A (hoje pertencente ao Grupo Gerdau), empresa cuja instalação significou forte dinamismo para Charqueadas pois, além da absorção da mão-de-obra, viabilizou o surgimento de uma série de indústrias complementares, numa integração capaz de gerar apreciável impulso expansivo.

de modo que novos programas são implantados e os que estão em andamento são findados. Contudo, sabemos que alguns programas são reeditados, aproveitando partes de programas anteriores.

²⁹ Para compor este texto foram usados dados da caracterização do município, os quais compõem o projeto do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Informática – modalidade EJA do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Charqueadas.

O município conta com 38 indústrias, 385 estabelecimentos comerciais e 415 prestadores de serviços (Fonte: DRM-PMC/Março/2005). As maiores indústrias são: Aços Finos Piratini (Gerdau), Usina Termoelétrica de Charqueadas (Tractebel), COPELMI, GKN do Brasil Ltda., SAIBRITA, JGB Equipamentos de Segurança, Indústria de Metais Kyowa, Metal, entre outras.

Registra-se um crescimento do comércio bastante significativo entre 1970 e 1991 e o setor de serviços teve crescimento acentuado no período compreendido entre 1990 e 1995, destacadamente nas atividades de manutenção industrial nas áreas de metal-mecânica, eletro-eletrônica e obras civis.

A situação econômica social das famílias charqueadenses caracteriza-se por um quadro de pobreza, uma vez que 14,36% da população economicamente ativa inclui-se na classe de rendimentos mensais de até um salário mínimo; 13,96% da população economicamente ativa tem renda de 1 até 2 salários mínimos e 43,16% não tem rendimentos, conforme Censo Demográfico do Brasil – 2000-IBGE. Os dados educacionais apontam que, do total de pessoas com 10 anos ou mais de idade, 5,69% não possuem instrução ou possuem menos de um ano de estudo; 55,22% possuem de 1 a 7 anos de estudo; 20,29% possuem de 8 a 10 anos de estudo; 15,23% possuem de 11 a 14 anos de estudo; 2,20% possuem 15 ou mais anos de estudos.

Apesar do crescimento no índice de matrículas e dos investimentos feitos na Educação Municipal, os dados mostram que as taxas de evasão e repetência no município continuam elevadas: por volta de 4,5% de abandono e 18% de reprovação no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio Estadual, 20,4% de abandono e 13,9% de reprovação, em 1997, conforme informação da FEE/2004. A taxa de analfabetismo da população, em 2000, era de 7,27%.

4.2 A INSTITUIÇÃO

4.2.1 Da Escola Technica-Profissional à IF Sul-Rio-Grandense

O interesse em fundar em Pelotas uma instituição de Educação Profissional data do ano de 1891. O então intendente municipal José Barbosa Gonçalves declara em seu relatório não apenas a vontade, mas a compreensão de que este era um momento propício para se juntarem os esforços do Poder Público e da iniciativa privada a fim de fundarem, na cidade,

uma Escola de Artes e Ofício. Duas grandes razões levavam a essa afirmativa: a primeira foi o Decreto Federal nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as primeiras Escolas de Aprendizizes Artífices destinadas ao ensino profissional gratuito no governo Nilo Peçanha e a segunda, a existência do então Instituto Technico-Profissional de Porto Alegre – ITP, o que levava à suposição de que no Rio Grande do Sul não se instalaria outra escola dessa modalidade na capital.

No entanto, foi só em 1917 na sessão solene comemorativa ao aniversário de Pelotas, que o Major Alexandre Gastaud declara, efetivamente, a fundação da escola e apresenta os estatutos de criação de uma escola de artes e ofícios na cidade de Pelotas.

Deste momento até a sua efetiva instalação decorreram-se mais de uma década: foi apenas em 1930, após o poder público resgatar o patrimônio da escola e comprometer-se em colocá-la em funcionamento, que em 08 de março do referido ano é expedido o Decreto Municipal nº 1.795 que regulamentava a municipalização da Escola e a denominava Escola Technico-Profissional. Os primeiros cursos oferecidos compreendiam grupos de ofícios divididos em seções: Madeira, Metal, Artes Construtivas e Decorativas, Trabalho de Couro e Eletro-Chimica.

Na década seguinte, pelo Decreto Municipal nº 1979, o Instituto Technico Profissional de Pelotas foi extinto e, em seu lugar, criava-se a Escola Técnica de Pelotas - ETP, inaugurada por Getúlio Vargas em outubro de 1943, vinculada ao Poder Público Federal e integrante das 11 escolas técnicas federais criadas pelo Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. A ETP oferecia cursos de curta duração organizados em ciclos. No primeiro ciclo do ensino industrial, os cursos estabelecidos foram de Forja, Serralheria, Fundição, Mecânica de Automóveis, Máquinas e Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos, Telecomunicações, Carpintaria, Artes do Couro, Marcenaria, Alfaiataria, Tipografia e Encadernação. A partir de 1953, a fim de inaugurar o segundo ciclo da Educação Profissional, foi criado o primeiro curso técnico - Construção de Máquinas e Motores.

Em 1959, é caracterizada como autarquia Federal e, em 1965, passa a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas, adotando a sigla ETFPEL. A ETFPEL conquistou reconhecimento social na formação de técnicos industriais, tornando-se referência na oferta de Educação Profissional de nível médio, ao formar grande número de alunos nas habilitações de Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Desenho Industrial.

Em 1996, iniciam-se as atividades na primeira Unidade de Ensino Descentralizada – UNED Sapucaia do Sul. O ano de 1998 da ETFPEL será marcado pelo início da sua atuação

no nível superior de ensino, por meio da implantação do Programa Especial de Formação Pedagógica, focado na habilitação de professores da Educação Profissional, após autorização ministerial e parecer favorável do Conselho Nacional de Educação.

Em 1999, através de Decreto Presidencial, efetivou-se a transformação da ETFPEL em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-Pelotas, o que lhe conferiu a “competência de ministrar cursos de graduação e pós-graduação”, além de projetos de pesquisa e convênios, com foco nos avanços tecnológicos.

Em 2005, como parte da primeira fase do plano de expansão da rede federal, o CEFET-Pelotas ganha duas novas Unidades: uma na cidade de Charqueadas e a outra em Passo Fundo. E dois anos mais tarde, já na segunda fase do mesmo plano, recebe a tarefa de construir e colocar em funcionamento as unidades de Bagé, Camaquã e Venâncio Aires.

Em 29 de dezembro de 2008, com a exarcação da Lei nº 11.892, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, com sede na cidade de Pelotas. Segundo esta norma

O Instituto Federal é caracterizado pela verticalização do ensino, oferta Educação Profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como articula a educação superior, básica e tecnológica, tendo por missão implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social. (BRASIL, 2008)

O IF Sul-Rio-Grandense é formado por sete *campi*, dos quais quatro estão em funcionamento: Pelotas, Sapucaia do Sul, Charqueadas e Passo Fundo; e três em fase de construção: Camaquã, Venâncio Aires e Bagé. Em seu conjunto, oferece 19 cursos técnicos de nível médio, cinco cursos de Tecnologia e um curso de Engenharia Elétrica, assim como integra a Universidade Aberta do Brasil, através dos cursos de Tecnologia em Sistemas de Informação e licenciatura em Geografia. Possui também a partir de parcerias com instituições públicas ou privadas, cursos de formação inicial e continuada e três cursos de pós-graduação.

4.2.2 O Campus Charqueadas

O Ministério da Educação lançou, em 2005, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que prevê a construção de escolas técnicas em todo o país. A quase totalidade dessas escolas se constituiu de Unidades de Ensino dos, então, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Esta ação envolve, também, a contrapartida de municípios brasileiros, que se dispuseram a doar terrenos e benfeitorias.

Como uma das ações da política de valorização da Educação Profissional e Tecnológica, coube ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-Pelotas), atualmente IF Sul-Rio-Grandense, instituição com mais de 70 anos de experiência na formação de técnicos em diversas áreas do setor produtivo, implantar em 2006-2007 duas novas unidades de ensino, uma no município de Charqueadas e outra em Passo Fundo.

No caso da Unidade de Ensino de Charqueadas, atualmente denominada Campus Charqueadas, o município doou para a União um terreno de aproximadamente seis hectares, que continha alguns prédios depreciados pelo tempo. Coube ao CEFET-Pelotas, reformá-los, construir outros espaços físicos, adquirir equipamentos e materiais e realizar concursos públicos para docentes e técnico-administrativos, com o objetivo de possibilitar a implementação dessa nova escola.

O Campus Charqueadas, situado à Rua General Balbão n°. 81, no Centro da cidade de Charqueadas, iniciou suas atividades letivas no dia 11 de setembro de 2006, embora oficialmente isso tenha se dado a partir da publicação do Diário Oficial n°. 198, de 16 de outubro de 2006, que autoriza o funcionamento da escola sob a portaria n°. 1.690 de 13 de outubro de 2006. Segundo a Proposta Pedagógica do IF Sul-Rio-Grandense, a instituição tem como função social

[...] promover educação humano-científico-tecnológica para formar cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade, preparando-os para a inserção no mundo do trabalho, por meio da educação continuada de trabalhadores; da educação tecnológica de nível médio; da graduação e pós-graduação e da formação de professores. Tomando o trabalho como princípio educativo, visa desenvolver o senso ético e motivar a sensibilidade através da cultura, para que seus alunos, como cidadãos críticos e solidários, capazes de usar do conhecimento, do potencial da ciência e do método científico, comprometam-se politicamente com um projeto de sociedade mais justa.” (CEFET-Pelotas, 2008, s.p.)

A proposta pedagógica do IF Sul-rio-grandense possui títulos comuns e títulos específicos de cada Campus, respeitando assim as características regionais. Além disso, a

comunidade escolar elabora anualmente o Plano de Metas e Ações. Um forte aspecto do Plano de Metas e Ações de 2007 foi o comprometimento de todos em buscar alternativas para que a

[...] escola seja conhecida e reconhecida como escola pública de qualidade na formação de profissionais para o mundo do trabalho; integrada com as comunidades locais e regionais, pedagogicamente interessante, diferente, dinâmica, alegre, limpa, democrática, exigente e terna; que se pautem na ética, responsabilidade e comprometimento, sendo todos responsáveis pelo desenvolvimento intelectual, social e profissional na busca da valorização do ser humano. (CEFET-Pelotas, 2007, s.p.)

A equipe gestora é composta pelo Diretor Geral, pelo Chefe de Departamento de Ensino e pelo Chefe de Departamento da Administração. Formam a equipe multidisciplinar de suporte ao ensino os setores de Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional, Saúde, Psicologia, Assistência Social e Coordenação de cursos.

O quadro de pessoal do campus é constituído por 39 professores, 24 servidores técnico-administrativos e 24 servidores terceirizados. O ingresso dos servidores técnico-administrativos e docentes acontece através de concurso público. Os profissionais são altamente qualificados, graduados, especialistas, mestres e doutorandos, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 - Titulação dos Servidores Docentes e Administrativos do Quadro Efetivo

Titulação	Servidores Administrativos			Servidores Docentes		
	20h	30h	40h	20h	40h	DE
Ensino Médio			11			
Graduação			11			06
Especialização			02			12
Mestrado					01	20
Doutorado						01
Total	24			39		

Fonte: Dados do setor de recursos humanos do Campus Charqueadas

A estrutura física do Campus Charqueadas do IF Sul-Rio-Grandense oferece: setor administrativo, salas de aula, enfermaria, oficinas, laboratórios, míni auditório e uma quadra poli-esportiva, cantina e biblioteca. Para o ano de 2009, está previsto o término das reformas em mais seis prédios do complexo, onde funcionarão: salas ambientes, salas de aula, anfiteatro, sala de servidores, sala de projetos e laboratórios de ciências, informática e mecânica. Estudam na escola, atualmente, 393 alunos divididos nos Cursos Técnicos: Integrado de Mecatrônica e de Informática, Informática e Desenho Técnico na Modalidade

EJA. Além das aulas, os alunos podem participar das seguintes atividades extraclasse: grupo de estudos em meio ambiente (GEMA), grupo de Xadrez, Oficinas de Francês e Inglês, visitas técnicas e micro-estágios e de práticas esportivas.

4.3 O CURSO

O curso Técnico de Nível Médio em Informática - Modalidade EJA – Integrado, oferecido pela Unidade de Charqueadas, destina-se a jovens e adultos com idade mínima de 18 anos completos na data da matrícula e com no mínimo o Ensino Fundamental completo. A carga horária do curso é de 2400 horas e a carga horária do estágio curricular obrigatório é 240 horas, o que perfaz um total de 2640 horas. O regime de matrícula é seriado com periodicidade letiva anual e modalidade presencial. A seleção dos candidatos às 40 vagas noturnas foi realizada mediante sorteio.

Segundo o projeto do curso, são objetivos gerais:

- Assegurar aos jovens e adultos, excluídos do sistema formal de educação, uma oportunidade educacional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na área de Informática integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- Desenvolver uma experiência pedagógica, tendo como base uma concepção de educação, que forme um cidadão crítico, autônomo e com capacidade de ação social.

A respeito da metodologia o projeto do curso diz estar

[...] centrado no desenvolvimento de grandes conceitos, habilidades e valores e no processo de construção do conhecimento. Desta maneira, o conteúdo das áreas do conhecimento não deve ser concebido como dado de antemão. Assim, durante o curso, as diferentes áreas do conhecimento procuram estar articuladas à situação desencadeadora, o que cria condições para a articulação e diálogo entre as mesmas. Os conteúdos do currículo serão trabalhados nas áreas de: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias e da área profissional de Informática que visam preparar para o mundo do trabalho.

A experiência do dia a dia no trabalho e na vida cotidiana é a matéria-prima, a partir da qual os conteúdos do curso irão sendo incorporados à reflexão dos educandos, procurando caminhar do concreto ao abstrato, buscando uma metodologia de ensino diversificada que estimule a reconstrução do conhecimento, mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas, realizando, sempre que possível, o diálogo entre as disciplinas como, também, sua contextualização.” (CEFET-Pelotas, 2006, p.26)

A avaliação respeita o princípio processual e diagnóstico e desse modo prevê o uso de diferentes instrumentos; o resultado final do aluno é expresso em notas semestrais. Aos alunos com baixo rendimento, são oferecidos estudos de recuperação de aprendizagens, em horários individuais e previamente agendado com os professores. Para aprovação, ao final de cada ano, o aluno deverá ter nota mínima de 6,0 e frequência mínima de 75% do total da carga horária anual.

Ao final do curso, é esperado que o aluno egresso tenha

[...] uma formação ética, técnica, criativa e humanística, possibilitando ao futuro profissional ser um cidadão responsável, empreendedor, investigador e crítico, apto a desempenhar sua profissão no que concerne ao suporte e à manutenção de tecnologias da informação, incluindo hardware e software. Na formação desse sujeito, o trabalho aparece como possibilidade emancipatória de luta e de engajamento político social. (CEFET-Pelotas, 2006, p.8)

O curso foi inicialmente construído coletivamente com seis professores, cujo ingresso no IF Sul se deu por concurso público, e dois gestores, ambos eram docentes no campus Pelotas e foram designados pela reitoria para o cargo, e, posteriormente à chegada de novos professores e do início das aulas, foi avaliado e reformulado. Atualmente o campus não oferece mais este curso dentro do programa. Após um período de estudos e pesquisas foi construído uma nova proposta de curso com mudanças na forma de ingresso (palestra, entrevista e análise socioeconômica) e na estrutura curricular e temporal. Devido à demanda o curso oferecido atualmente é de Técnico em Desenho da Construção Civil – integrado-modalidade EJA.

5 TRILHA METODOLÓGICA

A pesquisa constitui-se de um estudo de caso. Este método tem como característica não requerer uma interpretação completa e acurada e considera que o propósito da pesquisa é estabelecer uma estrutura de discussão e debate e não uma representação para julgamento. Ele adapta-se tanto aos seus objetivos quanto ao objeto:

O método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo. Estudos de campo são investigações de fenômenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do pesquisador. Seu objetivo é compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito dos aspectos característicos do fenômeno observado. (FIDEL, 1992, p. 37).

O ponto forte do estudo de caso é sua capacidade de explorar processos sociais à medida que esses ocorrem nas organizações, o que permite uma análise processual, contextual e longitudinal das várias ações e significados que ocorrem e são construídos nas organizações. A natureza mais aberta da coleta de dados em estudos de caso permite analisar em profundidade os processos e as relações entre eles.

Segundo Triviños (2005), no estudo de caso, nem as hipóteses, nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos e a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto.

Neste trabalho, a coleta de dados se fez mediante utilização de instrumentos como entrevista semi-estruturada, observação *in locu*, leitura de documentos e as referências pessoais da pesquisadora decorrentes da sua vivência no local da pesquisa, registradas num Diário de Campo.

Se, por um lado, estar inserido no ambiente da pesquisa auxilia o pesquisador na construção do estudo dando-lhe mais dados, por outro pode dificultar a visão dos fatos. Foi apontado pela banca da qualificação do projeto que não estavam explicitados no texto conhecimentos que a imersão no campus me possibilitava, mas que estavam subjacentes a meus pressupostos. Então elegi o Diário de Campo como meio de registro das minhas observações, das conversas informais com os pesquisados, das falas de formuladores do programa quando em visita ao Campus.

Para entender a trajetória do programa, foi feita uma pesquisa documental e, para entender a implantação, foram realizadas entrevistas com a equipe responsável pela

implantação e construção do curso, além do estudo dos documentos escolares. Também neste caso a opção pelos instrumentos de coleta se deu baseado na adaptação ao propósito.

Segundo Minayo(1996),

o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1996, p.109)

Triviños (2005) define a entrevista semi-estruturada como aquela que permite ao informante contribuir com novas visões sobre o problema da pesquisa e desse modo transformar-se em co-participantes do processo.

As perguntas fundamentais que constituem a entrevista semi-estruturada são oriundas da teoria que orienta a pesquisa e a pesquisadora, e também de toda a informação obtida a respeito do objeto do estudo.

As entrevistas³⁰ foram registradas por meio de gravação e de notas da pesquisadora, de modo a buscar uma maior fidelidade nos registros, além de permitir que expressões, posturas ou outros dados dos entrevistados sejam registrados.

A escolha dos indivíduos que integraram o grupo de informantes foi feita intencionalmente. Escolhi como sujeitos, o grupo que iniciou a construção do curso de PROEJA. Desse modo, o grupo foi composto de seis professores, o diretor do Campus e o Chefe do Departamento de Ensino.

Para a análise das entrevistas foi usada a abordagem de ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe. Também segui o roteiro de perguntas sobre o **contexto da prática**, as quais são norteadoras para a aplicação da abordagem, sugerido por Jefferson Mainardes, que as utilizou em seus estudos sobre a política de ciclos de aprendizagens.

Em seu trabalho,

As questões [...] foram formuladas com o objetivo de explicitar mais claramente como os contextos do ciclo de políticas poderia ser explorado em pesquisas. Essas questões, no entanto, devem ser entendidas apenas como ponto de partida para a compreensão do referencial analítico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe. (MAINARDES, 2006 p. 66)

Para o contexto da prática as questões sugeridas pelo autor, adaptadas do trabalho de Vidovich (2002), são:

³⁰ Em anexo (B e C), apresento um roteiro de entrevista semi-estruturada.

- 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
 - 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
 - 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
 - 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
 - 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
 - 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas?
 - 7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
- (MAINARDES, 2006, pp.67/68)

Faz-se necessário ressaltar que tais questões serviram apenas como norteadoras de minha análise de forma que a pretensão de respondê-las com as entrevistas ou com as observações não foi foco da pesquisadora.

6 PRESSUPOSTOS PARA A ANÁLISE

Embora o foco de meu trabalho seja a implementação da política, ou o Contexto da Prática no dizer de Ball e Bowe, antes de iniciar a análise deste contexto penso ser importante explicitar impressões sobre o Documento Base, o local da pesquisa e o meu envolvimento, uma vez que são elementos significativos para a compreensão da análise, que fui construindo nas minhas leituras na/da vivência no campus. Particularizarei cada um destes aspectos na forma de itens no decorrer deste capítulo.

6.1 O DOCUMENTO BASE

Segundo Arretche (2001), é dever do formulador estar atento à política pública estabelecida e criar estratégias e incentivos que garantam sua implantação dentro do desenho original, pois é razoavelmente possível que algumas formulações do programa exerçam influências negativas aos objetivos do programa, o que indica que a metodologia proposta produz implicações contrárias às previstas e caracterizam a incerteza da formulação. Conforme a autora,

Ainda que uma adequada estrutura de incentivos seja vital para implementação de programas – fatores inerentes à formulação impactam o próprio desenho da estratégia de implementação e, por extensão, o conteúdo das políticas. Uma vez adotada uma determinada estratégia, seus efeitos (reais) somente serão conhecidos ao ser implementada a política, dados os limites de informação e autonomia decisória de que dispõem as agências formuladoras. (ARRECHTE, 2001, p.51)

Para a implantação do PROEJA inicialmente foi concebida a estrutura legal, normativa; de fato, não existe política pública sem a devida normatização. No entanto, ela não foi suficiente para garantir a existência do programa, o tencionamento para a implantação do PROEJA é sentido nas instituições federais e causa uma reação imediata, o que obriga os formuladores a pensar e pôr em prática uma nova estratégia: o Documento Base.

A fim de dar conta desta estratégia, a SETEC/MEC, em dezembro de 2005, nomeou através de uma portaria, um grupo de trabalho. Compuseram o grupo de trabalho: seis representantes do MEC, quatro representantes das Universidades e cinco representantes de Cefet, Escolas Agro técnicas e Escolas Técnicas; além desses também colaboraram com a elaboração da versão preliminar do texto outros quatro representantes de Universidades. O

então CEFET-Pelotas, ao qual se vincula o Campus Charqueadas, não teve representante no GT.

O Documento Base tem 70 páginas e está dividido em cinco grandes capítulos onde são tratados: fundamentos, princípios, concepções, formas de organização e estrutura operacional da política pública de integração entre a Educação Profissional e a modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Para Mainardes (2007),

os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. (MAINARDES, 2007, p.37)

O Documento Base foi concebido a partir do contexto da prática; entretanto, ele ainda manteve as vozes dos dirigentes e da academia, uma vez que a participação de representantes das instituições federais de educação tecnológica foi em número menor que as dos profissionais do Ministério da Educação e das Universidades.

O Documento Base foi tema de análise em trabalhos apresentados no Endipe³¹ (2008), quando foram levantadas algumas fragilidades do texto, tais como:

- A forma breve e sucinta com que são prescritos os princípios do programa:

[...] a discussão destes princípios é pouco aprofundada e a relação entre si é escassamente manifestada, enfraquecendo os próprios alicerces que sustentam o Programa. (KLEIN e SILVA, 2008, p.10)

- A concepção de escola apresentada:

[...] enquanto redentora e produtora dos problemas sociais, responsabilizando-a pela não execução de seu papel e, por sua vez, exigindo a presença desta entidade no desempenho de seu compromisso com a população marginalizada. Incorre-se, portanto, num raciocínio estéril ao conchamar e culpabilizar, ao mesmo tempo, a escola por algo que foge ao seu controle e ao tratá-la como entidade abstrata, compreendida nos limites de sua organização, sem a devida análise do contexto que a produz. (KLEIN, 2008, p.4)

- Sua produção retórica no que diz respeito ao trabalho como princípio educativo:

Ainda que a reiteração no chamamento deste princípio para orientar propostas pedagógicas, sobretudo na Educação Profissional, tenha a positividade de apontar sua fecundidade e atualidade, sua presença, de forma tão aligeirada, no documento pode sugerir preocupação meramente retórica, não incorporando à proposta todas as

³¹ Para saber mais sugiro os textos de Cavazotti (2008), Klein (2008), Klein e Silva (2008) e Viriato e Gotardo (2008)

conseqüências dessa adesão, ou, ainda, incorporando-a com conteúdo não só diferente como, inclusive, adverso à sua formulação original. (KLEIN, 2008, p.4)

- A falta de uma posição crítica, por parte dos elaboradores, em relação às formulações teóricas do princípio: o trabalho como princípio educativo:

[...] eximindo-se de assumir uma posição crítica em relação às distintas formulações teóricas acerca desse princípio, cabe, no mínimo, registrar que essa opção revela uma adesão à idéia de neutralidade científica. (KLEIN, 2008, p.4)

- A falta de definições claras sobre aproveitamento de estudos com obtenção de certificação a qualquer tempo.

Por um lado, isso garante a autonomia por parte dos sistemas de ensino e, por outro, admite que a implantação do programa fique a critério daquilo que for mais conveniente a cada secretaria, seja Estadual ou Municipal. (VIRIATO e GOTARDO, 2008, p.6)

Todas essas fragilidades seriam tema de um possível capítulo sobre o contexto da produção de texto de uma análise mais profunda do documento; entretanto, meu estudo se refere ao contexto da prática e de como a política vai se redesenhando. Desse modo, interessa-me o documento quando relacionado com a implantação do programa.

Segundo Mainardes (2007, p.112), “é essencial reconhecer que, embora, prescritivos e precisamente escritos, os textos das políticas são reinterpretados no contexto da prática, são feitos e refeitos nas diferentes instâncias educacionais.” Foi com intenção de mostrar como e porque este texto será reinterpretado e principalmente o quanto ele auxilia a prática do implementador que volto a falar dele na análise do contexto da prática que será apresentada no capítulo seguinte.

6.2 O CAMPUS E O PROEJA

O Campus Charqueadas inicia suas atividades com o curso Técnico em Informática – Forma Integrada – modalidade EJA. Esta escolha diferencia este campus dos outros do IF Sul, e marca significativamente o curso e o campus.

Observei que os gestores responsáveis pela organização do ensino acreditavam muito no ensino integrado (porque haviam sido alunos neste formato curricular) e na possibilidade

de construir uma escola diferente voltada para a gestão democrática, para a formação docente e para acolher as necessidades dos alunos.

Quando inquirido sobre as razões de escolher um curso de PROEJA como primeiro curso do Campus, um dos gestores assim se expressou:

(...) vai o sonho do cara: tu estás diante de uma escola nova e aí vem a questão dos valores, quais são os nossos valores, o que a gente quer, eu tinha quinze anos de magistério e sempre reclamando e que a gente tinha que fazer alguma coisa. Agora é a chance de fazer alguma coisa, de incluir pessoas de buscar o cara, e transformar esta vida, (...) vamos ser diferentes, vamos levantar esta bandeira, é uma questão de idealismo. (...) o governo está investindo um monte de dinheiro e quando eu fui a Brasília tinha diziam assim: que as unidades vieram para alavancar o desenvolvimento e a gente acreditou nisso, estamos aqui para alavancar o desenvolvimento, e a gente entende que o desenvolvimento ele em algum momento é fazer coisas novas, quebrar paradigmas e também é o desenvolvimento das pessoas, porque a pior coisa é a ignorância, tu ignorar as coisas, não ter acesso ao mundo, porque ela não consegue se relacionar, ela não consegue buscar. (...) outra coisa é que quando optamos pelo Proeja a gente também optou pelo seguinte, vendo a prática de alguns colegas de uma escola tradicional de 65 anos a gente sabia que se começasse um curso duro ali a coisa iria ser dura, então para amolecer este coração iria ser difícil, então a gente queria que as pessoas pensassem e refletissem sobre as suas práticas, que as pessoas entendessem quem é esse o aluno, que temos que buscar novas metodologias, e com certeza nós entendíamos que os nossos outros cursos não seriam tão duros, as pessoas seriam mais sensíveis. (Entrevistado 5, gestor)³²

São essas diretrizes que nortearam todo o processo de construção do curso pelos dois gestores e serão trabalhadas com os seis docentes que se juntaram a eles a partir de junho, através de textos, diálogos e relatos de experiência.

É importante ressaltar que diferentemente de outros *campi*, o Campus Charqueadas teve o período de três meses para dedicar-se a estudos e a construção do curso, uma vez que as atividades com alunos começaram em 11 de setembro de 2006.

O trabalho com os docentes também incluía passeios de reconhecimento da cidade e de seu entorno, uma vez que todos, os oito integrantes deste grupo de estudos, não eram oriundos da cidade. Seis deles eram de Pelotas, um de Porto Alegre e um de Canoas. Os estudos continuaram após o início das aulas, semanalmente os docentes³³ se reuniam para

³² A formatação adotada, e que será respeitada a partir de então, serve para diferenciar trechos de entrevistas de citações bibliográficas.

³³ Até a primeira semana de setembro de 2006 juntaram-se ao grupo de docentes inicial mais oito professores todos empossados mediante concurso público e nenhum de Charqueadas.

rever os conteúdos previstos, para discutir sobre situações do alunado e para planejar ações integradas.

Esta experiência de trabalho coletivo é significativa, e será repetida na construção dos demais cursos do Campus.

Uma das dificuldades que a escola encontrou foi a falta de conhecimento da região sobre o antigo CEFET – Pelotas e o que ele representava para a Educação Profissional. A fim de reverter esta situação, foram realizados diversos movimentos em direção a prefeituras municipais da região carbonífera, às escolas, às empresas, a Câmaras de Vereadores e aos meios de comunicação. Nestes momentos realizava-se a divulgação da instituição e de seus 75 anos de história e excelência em Educação Profissional e o curso que seria oferecido por este campus.

O jornal, a rádio e o carro de som foram e são grandes aliados neste processo e principalmente na divulgação do sorteio de vagas para o curso técnico de Informática – Integrado – modalidade EJA, a tal ponto de se ter mais de 700 inscritos.

Esse número expressivo não significou que os candidatos soubessem exatamente para o que se inscreviam; isto foi constatado nas entrevistas realizadas com os alunos após o início das aulas, ao saber que muitos não tinham clareza sobre o curso para o qual foram sorteados e que então cursavam.

A instituição inicia suas atividades no dia 11 de setembro de 2006, estando ainda em processo de reconstrução dos prédios, de aquisição e entrega de materiais, e da nomeação de mais servidores docentes e administrativos. Esta decisão estava amparada na premissa da direção de que a escola ganharia vida com os alunos e as discussões que, até aquele momento eram teóricas, passariam a se refletir na prática.

6.3 MINHA HISTÓRIA NO CAMPUS E NO PROEJA

O relato que faço a seguir é baseado em minhas anotações no diário de campo, e nas agendas de trabalho da época, optei por manter-me fiel às anotações, ao formato de memórias e a fatos significativos para o estudo.

Primeiro Dia – 28 de agosto de 2006

Iniciei minhas atividades na Une Charqueadas às 14 horas de uma segunda-feira. Ao chegar à escola encontrei, além do diretor, a professora de Português.

Fomos recebidas com muito carinho e entusiasmo. Além de demonstrar ansiedade com nossa chegada, o diretor falou muito sobre o quão importante é o papel da supervisão na escola e o quanto me aguardavam.

Ele apresentou-se e falou de sua trajetória escolar e docente. O que mais chamou minha atenção foi o fato dele ter ingressado na escola aos 10 anos como aluno e depois ter-se tornado professor da mesma instituição (mais tarde descobri que isso é uma constante). Sua fala demonstrou o quanto admira e está integrado à instituição e à carreira docente. Embora tenha uma formação técnica, estava à época concluindo mestrado em educação. Também apresentou o contexto em que a criação desta nova unidade está inserida.

Depois que nos apresentamos, o diretor falou-nos sobre o PROEJA, o curso que estava sendo construído e o grupo que já se reunia desde junho. Eu não conhecia o PROEJA, já havia trabalhado com a EJA, mas desconhecia o novo programa, cuja política, segundo o diretor, tinha um viés de resgate social, de ascensão social, pois presumia um curso técnico voltado para pessoas que estão fora da escola há muito tempo.

Desta conversa saí com a impressão de que objetivavam construir uma escola mais democrática, mais social, mais comprometida com a realidade.

Primeira Semana – 29 à 31 de agosto

Nos dias que se seguiram fui apresentada ao grupo docente, participei das formações e recebi cópias dos textos lidos e do Documento Base. Um das discussões significativas deste período foi o item do novo decreto que previa o aproveitamento de conhecimentos anteriores do educando e a saída a qualquer tempo do curso, principalmente no que dizia respeito a sua aplicação prática. Eram questionamentos feitos pelos colegas na época: - O que é “a qualquer tempo”?; - O aluno não completa a carga horária do curso? Como já disse eu conhecia o trabalho com a EJA, na qual essa prática é regular e, portanto, não compreendia bem as razões das dúvidas. Com o tempo, percebi que esta não era uma prática dos cursos técnicos da instituição e compreendi as dúvidas dos colegas.

Aula Inaugural – 11 de setembro de 2006

Para realizar a aula inaugural, foi convidada a Professora Jaqueline Moll, Coordenadora Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica, que, em diferentes turnos, falou para os alunos sobre o PROEJA, e trabalhou conosco, docentes, sobre o tema. Ao longo de sua fala sobre o PROEJA, além de reforçar o caráter de resgate social da política, fez referências às peculiaridades da modalidade EJA e dessas características no programa.

Eu estava acostumada às discussões do grupo da escola em torno do fator profissionalizante do programa e de como dar conta dele na modalidade EJA e agora ouvia apenas sobre a Educação de Jovens e Adultos e sua importância como ascensão social, e pouco ou quase nada sobre a formação técnica.

Foi então que compreendi que o Ministério propunha um programa responsável por um curso de EJA que profissionalizasse e a instituição propunha um curso técnico integrado como qualquer outro dos que já oferecia; entretanto, esse era mais voltado para a inserção do adulto afastado da escola.

Esta constatação será reforçada por um docente, o qual, em conversa informal com a pesquisadora, afirmou que em uma visita ao campus, o Ministro Fernando Haddad teria se referido à profissionalização como uma isca para atrair o estudante aos cursos do PROEJA.

Tal “descoberta” me levou a refletir sobre o fato da política pública estar tomando um novo desenho, diferente do originalmente previsto e do quão significativas são as experiências anteriores daqueles que implementam a política na ação de redesenhá-la.

7 O CONTEXTO DA PRÁTICA

A implantação de uma política pública é um terreno onde as vontades, interesses e as concepções ideológicas dos formuladores e mentores não são necessariamente coincidentes. Para Mainardes (2007), os professores exercem um papel ativo no processo de implementação, o que eles pensam e acreditam tem implicações, assim

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2007, p.50)

Mainardes (2007), citando Ball (1994), afirma que as políticas são configurações de poder e conhecimento e que, ao analisar as políticas educacionais, é preciso ouvir, também, as vozes deixadas de lado, as ausentes e as silenciadas. A respeito disso, Ling (2001 apud MAINARDES, 2007, p.109 e 110) manifesta que, se os silêncios fossem vozes, a política tomaria um novo curso e formato. O capítulo que segue tenta dar vez a vozes não ouvidas no contexto da formulação e da produção de texto. São as vozes do contexto da prática.

Para a construção deste estudo, foram realizadas oito entrevistas, com seis professores e dois gestores. Todos iniciaram suas atividades no Campus com estudos e construção do curso de PROEJA. Para a análise foram utilizadas três dimensões, a saber:

- Trajetórias Profissionais: vínculos com Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos;
- Encontro com a política;
- (Re) Desenho da política.

Tais dimensões focam o contexto da prática e, segundo Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2007), é nele que a política sofre interpretações e recriações que podem representar mudanças significativas na concepção original. Para os autores, as políticas não são apenas implantadas, elas estão sujeitas à interpretação e, conseqüentemente, à recriação. De acordo com os autores,

Interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que re relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação

predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.(BOWE et ali,1992, apud MAINARDES, 2007, p.30)

O presente capítulo apresenta esta análise, e está dividido em tópicos que correspondem a cada uma das dimensões.

7.1 TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E VÍNCULOS COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Uma política pública, com seus objetivos e estratégias, expressa as decisões e as preferências de uma autoridade central. Entretanto, a implementação é outra etapa do programa e normalmente é realizada por agentes que não participaram do processo de formulação. Segundo Arretche (2001), é o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes e é realizada com base nas referências que os implementadores adotam.

Para Mainardes (2007) “os profissionais que atuam no nível da escola não lidam com os textos das políticas como leitores ingênuos. As políticas são interpretadas de formas diversas, uma vez que esses profissionais possuem histórias, experiências, propósitos e interesses diferenciados.” Esta afirmação serve para olharmos para cada um dos momentos de uma política, ou, como propõe Mainardes, para cada um dos ciclos da política. A partir dela, procedi à primeira dimensão de análise: conhecer a trajetória profissional dos entrevistados e nelas seus vínculos profissionais com uma e/ou outra das modalidades da educação básica.

Todos os entrevistados têm diferentes trajetórias profissionais que incluem, além das experiências citadas, exercícios na docência em cursos superiores, ensino fundamental e médio. Aqui foi focada a docência na educação de jovens e adultos e na Educação Profissional por ser a articulação destas modalidades propostas pela política.

Dos oito entrevistados, quatro tiveram por períodos diversos experiência profissional com a educação de jovens e adultos, três deles na forma de supletivo e um na forma da modalidade EJA.

(...) surgiu uma vaga de contrato emergencial na Prefeitura (...) me disseram que eu iria trabalhar com Educação de Jovens e Adultos. E eu não sabia o que era isto, porque na faculdade não se falou em Educação de Jovens e

Adultos. (...) fui a uma reunião, ai explicaram que era quinta e sexta série juntas, sétima e oitava, e ai eu disse bom. (Entrevistado 1, professor do curso).

(...) trabalhei como professora desde que eu me formei em História já comecei a trabalhar como professora primeiro no Ensino Médio, no Magistério (...) na Universidade como professora substituta e dei aula no Supletivo, até vir trabalhar (...) no Ensino Técnico, Médio, Integrado e na modalidade PROEJA. (Entrevistado 2, professor do curso).

(...) trabalhei no Supletivo durante seis meses. (...) (Entrevistado 3, professor do curso).

Quanto ao vínculo com a Educação Profissional, três dos oito entrevistados já haviam trabalhado na modalidade. É importante ressaltar que em todos os casos a experiência fora realizada no então CEFET-Pelotas.

(...) 1987 eu me formei na antiga Escola Técnica, (...), me formei em Técnico em Eletrônica (...) eu comecei a fazer Arquitetura, eu estava lá acampado, aquelas coisas da vida, olha, ai um cara disse: - Olha vai sair um curso para professor no CEFET, eu nunca tinha pensado em ser professor. (...) em 1992 teve concurso, eu acabei o curso, acabei com um notão legal, me identifiquei bastante com a questão de ensinar. (...) são dezesseis anos, vou para dezessete agora. (Entrevistado 5, gestor)

(...) comecei a dar aula com vinte anos, eu trabalhava, eu comecei na escola como substituto na Escola Técnica em Pelotas, dei aula lá como substituto durante dois anos e meio. (Entrevistado 6, professor do curso)

(...) eu tenho uma vinculação muito forte com a Educação Profissional porque meu pai na Década de 40 veio estudar na escola técnica de Pelotas e depois ele entrou como professor. (...) Aos 10 anos eu ingressei na escola como aluno do ginásio industrial, concluído o ginásio automaticamente fui para o curso técnico. Ainda no curso técnico atuei como instrutor na fundação gaúcha de trabalho, num curso de formação básica, e eu trabalhei com pessoas de muito mais idades que eu, eu tinha 17 anos e eles 30 a 52 anos. (...) o fato de ter sido aluno do pai e dele ser o melhor professor que eu tive me levou a querer ser professor (...) concluí meu curso técnico e iniciei em engenharia elétrica na universidade e ao mesmo tempo fiz o esquema 2, um programa da escola técnica que dava formação pedagógica. (...) para mim foi muito marcante o curso. (...) depois fui contratado para dar aula na escola técnica (...) fiz o concurso, (...) professor da escola, (...) coordenador de curso e (...) diretor. (Entrevistado 8, gestor)

Dois entrevistados tiveram experiências anteriores concomitantes com a Educação Profissional e com a EJA.

Iniciei a minha trajetória na educação fazendo o magistério como curso de ensino médio. Depois, me afastei da área e cursei Ciência da Computação. Reencontrei a educação e me reencontrei quando cursei a disciplina de Informática na Educação na faculdade e daí vi que podia aliar duas coisas

que gostava muito: educação e informática. Em 2003, prestei concurso para o CEFET-PELOTAS Unidade de Sapucaia, onde trabalhei 2 anos como professora de Informática do Ensino Médio, Técnico, Tecnológico e Ensino Médio para Adultos. Trabalhei com a educação de jovens e adultos no Cefet-Sapucaia mesmo. Lá tínhamos o EMA (Ensino Médio para Adultos) e, como projeto piloto, os professores que trabalhavam nele se reuniam todas as semanas para discutir sobre as especificidades desse ensino que, já na época se sabia, o CEFET não sabia fazer. (Entrevistado 7, professor do curso)

Comecei a minha vida profissional em 78, (...) eu entrei para substituir um ex-professor meu. Os professores do colégio, da escola concordaram (...) no outro ano a escola pediu para eu trabalhar o ano todo, já que o professor não ia trabalhar. (...) fiz concurso para a Escola Técnica, que hoje é o CEFET, e trabalhei dezenove anos nesta Instituição. (...) há anos atrás a gente tinha aquela modalidade do Supletivo, e eu entrei para dar aula em Curso Supletivo, estava precisando trabalhar e tal entrei no cursinho. Fui dono inclusive de um Curso Supletivo. (Entrevistado 4, professor do curso).

Numa primeira análise, poderíamos dizer que tínhamos quantitativamente experiências iguais com a Educação de Jovens e Adultos e com a Educação Profissional, a saber: três com experiência em Educação de Jovens e Adultos³⁴, três com experiência em Educação Profissional, e dois com experiência em ambas. Entretanto, é preciso olhar mais atentamente, dois destes eram os gestores da instituição, ambos de formação técnica e com muitos anos no CEFET-Pelotas, eram os responsáveis pela organização dos encontros de estudos e pela escolha das temáticas estudadas. Além disso, cinco dos oito professores eram da área técnica, todos com experiência nos curso técnicos do CEFET-Pelotas, ora como alunos, docentes ou coordenadores de curso. Tais características faziam com que as vivências na Educação Profissional fossem mais intensas e que este grupo técnico sendo mais forte exercesse maior liderança nas discussões, o que poderia imprimir no projeto do curso mais características da Educação Profissional do que da Educação de Jovens e Adultos.

³⁴ Nas entrevistas os professores fazem referência a experiências profissionais no Supletivo e não na Educação de Jovens e Adultos. Embora tenhamos aqui um diferença conceitual entre o supletivo e a EJA, para a pesquisa o importante era a experiência no trabalho com adultos que retornavam aos bancos escolares para terminar sua escolaridade.

7.2 ENCONTRO COM O PROEJA

A fim de identificar como se deu o encontro dos entrevistados com o programa foi-lhes perguntado:

- Quando e como ficaste sabendo da existência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA?
- Tu te lembras o que sentiste quando foste apresentado (a) ao programa?
- Percebeste ou percebes algum tipo de pressão para a implantação do programa?
- Tu conheces o Documento Base e a legislação do PROEJA?
- Para ti quais os principais pontos do Documento Base?
- O Documento Base é orientador da política, ajuda na implantação? Em quê?

Para uma melhor organização na análise, o capítulo foi dividido em dois subitens: no primeiro objetivo mostrar como a política foi vista pelo grupo que a implementou e no segundo, a relação deste grupo com o Documento Base, um dos textos da política, cujo objetivo era orientar a implantação.

Reforço que minha pesquisa se dá no âmbito do contexto da prática; entretanto, a reflexão feita” sobre o Documento Base é importante para compreender questões da prática, e, principalmente porque trata-se de uma estratégia organizada pelos formuladores para assegurar a implantação da política.

7.2.1 Uma Política Imposta ou Uma “Idéia Comprada”

Muito embora o PROEJA já existisse desde 2005, tanto legalmente quanto na prática³⁵, todos os entrevistados conheceram a política no ano de 2006, ou quando iniciaram suas atividades de gestores ou quando nomeados no concurso público para docentes do Campus.

³⁵ O CEFET Bento Gonçalves já tinha uma turma em funcionamento.

Lá por abril o pessoal da Escola disse: “olha tá abrindo o PROEJA agora e as unidades novas tem que ter PROEJA”, (...) se é o certo vamos fazer. Quando eu e o I., nós, eu me lembro muito bem na reunião que a J. falou para nós, olha agora tem que ir decidir, na mesma hora eu então, é então vamos ver como a gente vai fazer. Tá, mas dali para frente, nós já íamos fazer o PROEJA. (Entrevistado 5, gestor)

PROEJA eu fiquei sabendo quando eu passei no concurso e conversei com o Diretor da Escola. E aí conversando com ele perguntou o que eu fazia, eu contei que (...) dava aula à noite, mas só tinha experiência com Educação de Jovens e Adultos, aí ele disse: “agora nós estamos pensando, porque não tinha nada certo ainda, em abrir a primeira turma de PROEJA. E inclusive está abrindo uma Especialização, eu vou fazer uma Especialização aqui no CEFET, e tu não gostaria de fazer?” Aí eu disse que eu gostaria de fazer. Então eu me inscrevi na Especialização e aí sim que eu tive contato mesmo com a Especialização. (Entrevistado 1, professor do curso)

Conheci o Projeto aqui mesmo, quando tive que meter a mão mesmo e nem sabia que existia esta palavra, PROEJA. (Entrevistado 3, professor do curso)

(...) apresentado quando eu assumi aqui, quando a gente fez uma Ata eu assinei o termo de posse, aí foi nos dito que o primeiro o curso seria na área de PROEJA, foi passado. (...) era algum documento, assim uma Portaria, uma coisa que falava sobre o PROEJA, era para dar uma olhada assim, prévia (...) Era, devia ser umas oitenta páginas, era bem grosso, era o Documento Base. (...). (Entrevistado 6, professor do curso)

Quando assumi na unidade de Charqueadas em 2006, até então, não sabia de nada sobre esse programa. Até porque não acompanhava os rumos da rede federal pois já não estava mais na Unidade de Sapucaia desde 2005. Fiquei sabendo desse programa quando vim trabalhar aqui pois começamos a trabalhar em um curso desse tipo como primeiro curso da nova unidade. (Entrevistado 7, professor do curso)

Embora, segundo seus relatos, os entrevistados desconhecêssem a política, quando perguntados sobre que sentimento tiveram ao depararem-se com a perspectiva de atuarem num curso de PROEJA, demonstraram tranquilidade e motivação:

Eu adorei porque o PROEJA e EJA assim é o que eu já conhecia, o que não era novo para mim, então eu fiquei muito feliz quando soube que era turma de PROEJA. (Entrevistado 1, professor do curso)

(...) Eu sempre gostei, eu sempre achei importante este tipo de educação oferecida para as pessoas que abandonaram, eu me lembro dos meus alunos do Supletivo que não tinha o caráter profissionalizante, eu achei, sempre achei muito importante isto na vida das pessoas. (Entrevistado 2, professor do curso)

(...) eu sempre gostei de novidades assim, no trabalho. Sempre me entusiasmei muito com projetos novos. (Entrevistado 3, professor do curso)

Para nós foi uma experiência assim rica neste sentido, era uma coisa que a gente não sabia, nós carregávamos uma experiência, todos nós, cada um colaborando, que eu entendo que estas coisas precisam ser em equipe elas não podem ser isoladas e, houve uma felicidade que se juntou um grupo de pessoas assim muito boas. (Entrevistado 4, professor do curso)

Eu me senti motivado assim, porque parece que a gente como professor a gente tem algumas obrigações, eu vejo também e que tem que fazer o nosso trabalho valer a pena e este Programa parecia que era uma, tinha uma motivação forte, porque na realidade a gente estaria fazendo o nosso trabalho mas colaborando com a causa que é importante, que seria fazer com que as pessoas que estão mais afastadas voltarem para a escola. Isto aí foi motivante. Claro que era um desafio também porque eu nunca tinha trabalhado com pessoas nesta faixa etária, nesta faixa de idade, era mais complicado, mas foi bem legal me senti bem motivado assim. (Entrevistado 6, professor do curso)

(...) é que tudo era novidade. Nós estávamos fazendo uma coisa que nos quinze anos que eu estive lá e nos vinte e cinco anos que o I. estava lá, não tinha sido feito, implantar uma unidade nova. (...) nós estávamos imbuídos do espírito do desbravador, quer dizer, era uma coisa totalmente nova (...) é uma estrada que ninguém trilhou, e nós vamos trilhar agora e nós estávamos com este ímpeto assim, nós vamos trilhar e se tiver que arrancar estas pedras na unha nós vamos arrancar, era isso. O PROEJA era mais um desafio. Depois com o passar do tempo, uma semana, duas semanas, a gente começou a pensar, o PROEJA isso aí é uma questão de inclusão, então, mais valorizava o nosso trabalho, mais qualificava o nosso trabalho.(...), a primeira coisa que a gente fez foi participar do grupos de estudo deles, então a gente foi lá, toda a segunda nós sentávamos e lia o texto. (Entrevistado 5, gestor)

Bom, achei bem legal. Primeiro porque dar aula para esse público na unidade de Sapucaia era o que eu mais gostava. Segundo porque a formação proposta era de informática que é a minha área de formação. Claro que eu fiquei insegura, tive medo. Afinal, era um lugar de trabalho novo, colegas novos, chefes novos, uma proposta nova. Era uma mistura de novidade e tudo assustava um pouco. Mas eu estava muito satisfeita que o EMA tivesse ganhado uma força extra, um plus, já que na unidade de Sapucaia o EMA não era muito bem visto, esse público não era bem visto. Fiquei feliz que ele tivesse ganhado um espaço na rede federal agora. E um espaço mais amplo já que agora era um curso técnico. (Entrevistado 7, professor do curso)

Outro aspecto importante na implantação de uma política pública é o quanto sua execução é ou não compulsória, isto porque tanto na arena da formulação quanto na arena da prática as disputas de interesses e de poder estão sempre presentes. Para Bowe et.al. (1992 apud Mainardes, 2006), as interpretações ou considerações que diferem e se distanciam das interpretações oficiais serão contestadas. Desse modo, ao longo do processo de implantação,

várias opiniões conflitantes surgirão entre os formuladores e os implementadores do programa, tais embates, embora necessários, poderão levar a um redesenho do programa .

A implantação de uma política de “cima-para-baixo” permite e reforça a dicotomia entre a concepção e a execução, dando a alguns “iluminados” a tarefa de pensar e a outros, menos preparados, a tarefa de executar.

Alguns autores, dentre eles, Apple e Beane (1997) têm destacado a importância da construção participativa e democrática das políticas públicas. A implantação de forma impositiva de uma política pública na educação transforma educadores e alunos em meros consumidores.

Quando perguntados sobre a existência de algum tipo de pressão para a implantação do programa, apenas um responde e é enfático na afirmativa:

(...) eu senti esta pressão e na época talvez um ou outro colega também tenha sentido este tipo e chegou a comentar em algumas oportunidades. É que na verdade, veio uma proposta pronta e um direcionamento pronto, inclusive com as próprias leituras que a gente efetuou, não foram textos que a gente buscou ou que a gente, eles vieram já escolhidos digamos assim. Apesar de que eram bons textos e de certa forma houve um convencimento de que a proposta era boa, não houve uma oportunidade, (...) de averiguar outras possibilidades ou inclusive, de se abrir um espaço maior para se criticar também, ou se pensar que de repente que aquelas idéias em alguns aspectos talvez não fossem as ideais. (...), uma das coisas que me incomodou um pouco na época, mas eu compreendo também que a gente estava comprimido pelo tempo, na questão da implantação, havia uma urgência digamos assim, estrutural, a gente começou a trabalhar em julho e ele foi implantado em setembro, então talvez isto justifique um pouco o fato de se abrir um espaço para discussão, aparentemente, havia um certo discurso de que nós iríamos construir o Projeto, mas na verdade, os referenciais teóricos vieram prontos, e que na verdade o que a gente fez em grande parte foi absorver isto, digerindo. Os textos que a gente lê, (...) então se direcionou, de uma certa forma não foi uma construção nossa, a gente foi e não foi, digamos assim. (Entrevistado 3, docente do curso)

Embora os demais entrevistados reconheçam que este era um assunto “dado”, isto não os incomodou, pois “compraram a idéia”.

(...) É, a Direção colocou: “Olha agora tem o PROEJA”, ela não disse assimtanto é que Passo Fundo não teve. Implicava tantas coisas que depois eu podia chegar lá e dizer, não dá. Tá mas não estou dizendo isto. No momento que ela disse: “olha, agora nós temos que ter PROEJA”, nós dissemos: Dá, dá, nós topamos a idéia, em cinco minutos nós topamos a idéia, nós vamos ter PROEJA. (Entrevistado 5, gestor)

Não, assim nós estávamos entrando, então nós não tínhamos uma idéia já de qual curso se poderia iniciar. Mas a idéia foi uma idéia da Direção, que

fosse PROEJA e ninguém cogitou a hipótese de não ser. Não houve uma pressão explícita, mas era uma idéia da Direção e os professores acharam que era viável, então foi se implementando. (Entrevistado 6, docente do curso)

Não, não sinto assim. (...) eu sei que teve a Lei, que obrigou as escolas, mas não sinto pressão assim, eu acho que todo mundo acolheu bem a idéia assim, todo mundo sente que existem pessoas que estão fora do mercado, que precisam entrar novamente no mercado, ou precisam ou querem por satisfação pessoal fazer algum curso, melhorar como ser humano, eu não vi assim, não sinto que teve pressão, acho que foi bem acolhida assim a idéia. (Entrevistado 1, docente do curso)

Eu acho que nós já conhecemos o PROEJA como nato, é assim, é uma norma, é um Programa que vem do Governo Federal e vamos começar com isto. Eu nunca resisti, eu acho, eu sempre achei que era importante assim, eu nunca me senti pressionada. É nunca percebi como uma imposição desagradável, eu achei que era importante. (Entrevistado 2, docente do curso)

Pensa: a gente estava chegando a um lugar novo. Eu venho da iniciativa privada onde as coisas não são questionadas. Então, sinceramente, em nenhum momento me passou pela cabeça que havia escolha, que podíamos escolher. Eu não senti isso como pressão. Senti apenas como um fato dado. A direção disse: “vamos fazer um curso de PROEJA em Informática”. Não cabia à gente questionar isso naquele momento. Hoje, depois de saber como as coisas funcionam no CEFET me permito discutir o que a gente TEM que fazer...mas naquela época eu não questionei. Nem para mim mesma questionei. Como eu disse, nós compramos a idéia. Acho que o resto do grupo também não questionou. Só se o fez nos bastidores, mas nunca ouvi um questionamento sobre se esse curso seria a melhor opção. Até porque, como eu disse, a gente acreditou que era fácil. Não víamos toda a complexidade que veríamos depois. Mesmo estudando o Documento Base e outros materiais a gente não achava difícil. A gente discutiu muito sobre qual caminho escolher... mas nunca questionou o curso, a formação em informática, o público, a modalidade. A gente baixou a cabeça e fez, com as nossas limitações que a gente identificaria melhor depois. (Entrevistado 7, professor do curso)

Se a pressão para a implantação não foi percebida e nem incomodou o grupo que construiu o curso no Campus Charqueadas; entretanto, no Decreto nº 5478/05, que institui o PROEJA fica clara a imposição do programa, principalmente com a indicação de que o percentual de vagas a ser ofertadas anualmente será realizado pelo Ministério:

“Art. 1º Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

Parágrafo único. O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - Educação Profissional técnica de nível médio.

Art. 2º Os cursos de Educação Profissional integrada ao ensino médio, no âmbito do PROEJA, serão ofertados obedecendo ao mínimo inicial de dez por cento do total das vagas de ingresso, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior.

Parágrafo único. Ato do Ministério da Educação estabelecerá o percentual de vagas a ser aplicado anualmente. (Brasil, 2005)

Na redação do Documento Base, observa-se o uso da expressão “convida a rede federal” talvez como uma forma de minimizar a impressão causada pelo primeiro Decreto:

Denota na rede federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe mesmo que tardiamente, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na Educação Profissional e tecnológica. **Nesse contexto o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à Educação Profissional na modalidade EJA.** (marcação original do texto) (Brasil, 2006, p.34)

Todavia, a obrigatoriedade da implantação na rede federal continuará expressa no Decreto nº 5840/06, exarado no ano seguinte:

Art. 2º As instituições federais de Educação Profissional **deverão implantar** cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º 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.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º **deverá estar incluída** no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino. (grifos meus) (Brasil, 2006)

7.2.2 O Discurso da Política e a Prática

Como já foi mencionado em capítulos anteriores, ao ser implantado, o PROEJA causa desconforto nas instituições federais de Educação Profissional, fato que leva os formuladores a estabelecer uma estratégia que assegure a implantação do programa: o Documento Base.

A fim de analisar a estratégia foi perguntado aos entrevistados:

- Tu conheces o Documento Base e a legislação do PROEJA?
- Para ti quais os principais pontos do Documento Base?

- O Documento Base é orientador da política, ajuda na implantação? Em quê

Segundo Arretche (2006), o pesquisador deve saber quer os implementadores é que fazem a política e seguem suas próprias referências. De modo que cabe investigar a autonomia decisória dos implementadores, suas condições de trabalho e disposições em relação à política. Para tanto cabe identificarmos algumas perguntas básicas:

- Os agentes implementadores de fato conhecem o programa?
- Os agentes implementadores aceitam os objetivos e regras do programa?
- Há condições institucionais para implementar o programa?

Todos os entrevistados afirmaram terem conhecimento da legislação do PROEJA e do Documento Base, muito embora as leituras tenham se dado em períodos diferentes. Também são diferentes os principais pontos ressaltados do documento.

(...) eu lembro que o objetivo do curso, porque criar este programa para resgatar esta dívida histórica assim com as pessoas que ficaram, tiveram que parar de estudar por uma série de razões diferentes, cada um com um motivo diferente, então a importância de se criar este curso, isso foi o que mais me marcou assim neste documento. (Entrevistado 1, docente do curso)

Eu me lembro que a gente trabalhou muito com a idéia de contextualização. Falamos muito nisso, muito tempo, nos preocupamos em avaliação, em como avaliar, na progressão a qualquer tempo. (Entrevistado 2, docente do curso)

(...) a questão do trabalho tentando relevar, dar ênfase, a questão dos conhecimentos técnicos dos alunos, a questão de direcionar o trabalho tentando partir deste conhecimento prévio, então haveria, deveria haver um momento de prospecção inicial, porque nós teríamos que resgatar esse conhecimento técnico, e também a questão de direcionar os objetivos, da realidade dos alunos, estas questões centrais assim, que foram as que mais me lembro (Entrevistado 3, docente do curso)

(...) que são as coisas que mais me atraem, é tentar colocar o cara dentro de uma educação que ele parou, não importa o motivo pelo qual ele parou e também incentivá-lo a não desistir. (Entrevistado 4, docente do curso)

(...) fala que em primeiro lugar o PROEJA é uma educação diferenciada, porém, tem que se seguir a mesma trajetória de outro curso, com as mesmas bases com a mesma formação, não sendo uma educação de segundo plano ou desprivilegiada. (Entrevistado 6, docente do curso)

Sinceramente, eu li várias vezes o Documento Base daquela época para cá. Cada vez com olhos diferentes, na verdade. Estou fazendo um esforço para lembrar o que mais me chamou a atenção quando eu li naquela época. Mas acho que foi a história de uma nova oportunidade para quem tinha parado de

estudar. Acho que isso foi um grande motivador da gente. Mexeu com o nosso lado educador mesmo... construir um curso para quem não tinha podido estudar antes. A história do resgate, da inclusão. Lógico que hoje entendo isso de outras formas mas na época isso bateu em mim, acho que tocou a todos nós. Era a construção de uma escola nova, em uma cidade sem muitas oportunidades, um curso que incluía. Era uma proposta ideologicamente sedutora. A gente, eu ao menos, me sentia fazendo uma coisa muito útil, muito nobre. (Entrevistado 7, professor do curso)

Como visto no início deste capítulo, as vivências na Educação Profissional eram mais intensas e naturalmente este grupo técnico exerceu maior liderança nas discussões, imprimindo no projeto do curso mais características desta modalidade.

Este fato pode ser observado, ao analisarmos o primeiro projeto do curso, elaborado pelo grupo, que não possuía o item “critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores”. O projeto não regulamentava tal situação, diferentemente do que previa o Decreto nº 5.840/ 2006, lei que institui o PROEJA em seus artigos 6º e 7º, e deveria guiar a construção do curso no Campus.

Art. 6o O aluno que demonstrar a qualquer tempo aproveitamento no curso de Educação Profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, fará jus à obtenção do correspondente diploma, com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área profissional, quanto para atestar a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior.

Parágrafo único. Todos os cursos e programas do PROEJA devem prever a possibilidade de conclusão, a qualquer tempo, desde que demonstrado aproveitamento e atingidos os objetivos desse nível de ensino, mediante avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino.

Art. 7o As instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares. (Brasil, 2006)

A instituição encontrava dificuldades para efetivar tal item, tendo em vista que a experiência de aproveitar conhecimentos já adquiridos pelo aluno é uma característica da Educação de Jovens e Adultos e não uma prática da Educação Profissional, tampouco da Instituição. Logo, “visualizar” esta ação era complexo para esse grupo cuja experiência mais significativa era a docência no CEFET-Pelotas.

Na reformulação do projeto feita um ano após o início do curso, este item foi assim regulamentado:

CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

Dada a característica integrada do ensino proposto, onde os conhecimentos referentes à formação geral e à formação profissional são metodologicamente encadeados, como possibilidade de uma formação integral do educando, visando sua inserção no mundo do trabalho, não é possível dissociar as áreas do conhecimento que compõem a grade curricular. Portanto, não haverá aproveitamento legal de estudos e cursos anteriormente realizados de acordo com o Parecer CN/CEB no. 16/99 que justifica a articulação entre a Educação Profissional técnica com o ensino médio. (CEFET-Pelotas, 2007, p. 9)

A identificação maior do curso com a Educação Profissional também é percebida no que diz respeito à sua forma de oferta, temática esta que será trabalhada mais adiante.

Segundo Mainardes (2007), a forma com que a política é apresentada ao implementador também determina sua implantação. As categorias que seguem pretendem mostrar o encontro da política e suas especificidades com o grupo pesquisado.

Os aspectos, levantados pelos entrevistados, aparecerão nas discussões durante todo o processo de construção, avaliação e implementação do curso técnico em informática na modalidade EJA, de forma que os docentes que integrarem o grupo mesmo após a construção do curso acabaram por “comprar” tais idéias.

Ainda que o grupo aponte aspectos relevantes do Documento Base quando inquirido sobre sua orientação à implantação da política, nem sempre as falas confirmam essa afirmativa. A análise detalhada das respostas mostra que, mesmo com o Documento Base como orientador, os entrevistados não deixam de se referir às experiências anteriores, suas ou de componentes do grupo.

Acho que colaborou sim. A gente tinha outras experiências, assim a L. tinha trabalhado com EJA no Município, recente, e a minha experiência no Supletivo era mais remota, mas a da L. era bem recente e outros colegas já tinham tido experiências, eu me lembro, e nós compartilhamos as experiências. (grifos meus) (Entrevistado 2, docente do curso)

(...) **acho que na época ele, eu até me baseei quando fiz planejamento das primeiras aulas. (...) eu já tinha alguma experiência**, mas aquela era uma proposta nova, então é natural que a gente fique com uma ansiedade muito grande, como é que é eu vou lidar com uma proposta diferente. Então, nos deu alguma direção. (grifos meus) (Entrevistado 3, docente do curso)

De certa forma sim, orientar orientou a fazer isto, mas não dá para fazer aquilo ali .. **E o problema, o que eu acho é o seguinte, eu de PROEJA tenho pouco tempo, tenho dois anos dentro desta nossa casa, mas eu carrego experiência de Supletivo. Eu comecei a trabalhar em Supletivo (...). Então tinha uma experiência, de alguma forma eu tenho esta experiência, esta vivência.** (grifos meus) (Entrevistado 4, docente do curso)

Com certeza, eu acho que sim, eu acho que tem que ter alguma coisa assim, ele ajuda a contextualizar. **Eu não sabia o que era Ensino de Jovens e Adultos, mas eu acreditava nele também**, porque eu acredito no PROEJA. (grifos meus) (Entrevistado 5, gestor)

Alguns entrevistados fazem referência à não orientação em questões da prática:

Acho que tenta orientar de uma certa forma, porém, não de uma forma tão prática. Por exemplo, a questão da entrada que nós estamos estudando aqui na Escola, do ingresso difícil, a gente tem uma Legislação até que nos barra um pouco, como a gente fez a primeira vez foi sorteio, agora não pode mais, não orienta, não é bem clara quanto a quem pode entrar, quem não pode, então diz que tem que ser acima de dezoito anos porém isso não é, não é necessariamente que eu vá pegar uma pessoa que está afastada e. (...) **a visão que eu tenho é que ele não tem uma diretriz pedagógica muito, pelo menos não muito prática.** Minha visão, eu não tenho tanto conhecimento sobre ele. (grifos meus) (Entrevistado 6, docente do curso)

Acho que não. Acho que não nos ajudou na época, não. Ou a gente não conseguiu entender o que ele dizia. Não me lembro da gente construindo o curso e nos remetendo ao Documento Base. Acho até que o documento podia ter sido usado mais quando construímos o curso. Até porque, o documento dá mais atenção à EJA. Nós demos maiores atenções à Educação Profissional mesmo. Não lemos o documento com olhos de EJA. Hoje, lendo o Documento Base, não sei se enxergo o nosso curso lá. Acho que o que tem lá é mais uma utopia do que a orientação para a realização de algo. Até hoje não conheci nenhuma escola que fizesse o PROEJA como está orientado lá. Cada uma adaptou a sua maneira. Algumas adaptações me doem, porque parecem aberrações, na verdade. Acho que temos muito que pensar e repensar o PROEJA. (Entrevistado 7, professor do curso)

Percebe-se pelas falas que o conhecimento que o outro trazia de suas experiências com a EJA e/ou com a Educação Profissional dava ao grupo segurança para criar o curso e implementar a política. Os depoimentos confirmam a afirmação de Mainardes (2007) de que os textos das políticas serão reinterpretados no contexto da prática, sendo feitos e refeitos, pois, se por um lado a experiência dava segurança para a construção do curso, por outro direcionava a interpretação dos documentos e a constituição do projeto do curso.

Por não estar presente no GT que discutiu e construiu o Documento Base, o corpo docente do IF Sul e seus Campi contavam com a sua leitura como forma de orientar suas ações. Entretanto, o aspecto mais realçado no documento é a Educação de Jovens e Adultos, sua história e carências sobre a **integração EJA e Educação Profissional**, categorias que têm histórias, formato e características distintas. Quando foca a integração na forma de política pública, restringe-se a falar de concepções e princípios, enfoques teóricos que, embora embasem a prática não a sustentam, deixam a cargo da instituição a definição de questões

práticas. Se usarmos os conceitos de texto *writerly* (*escrevível*) e *readerly* (*prescrito*) de Bowe e Ball (1992 apud Mainardes 2006), poderíamos dizer que o documento incorpora os dois e permite a intervenção do implementador, o que, para alguns estudiosos, é muito importante e auxilia na política. Entretanto, estamos falando de implementadores que não têm experiência com a prática da integração da modalidade EJA com a Educação Profissional, de forma que a intervenção poderia incorrer num novo desenho da política. O problema nesse ponto é que sendo a produção do GT uma estratégia do formulador para garantir a implantação da política dentro do desenho pré-concebido, o fato de em questões importantes para a prática, tais como: organização dos tempos, aproveitamento de estudos e organização curricular, ele não explicitar melhor, implica em falha da estratégia.

Vejamos um exemplo:

No último capítulo do documento intitulado “O programa de integração da Educação Profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA): estrutura operacional”, as questões são apresentadas de forma sucinta e pouco esclarecedora. Observemos a redação do item Modalidade de oferta na primeira versão do Documento Base:

5.4. Modalidades de oferta

Serão consideradas as seguintes modalidades de oferta de EJA no Programa:

Quanto à forma:

a) presencial – quando o curso for totalmente realizado em local determinado com os alunos e professores presentes;

b) semipresencial– quando o curso for realizado, parcialmente, à distância;

Quanto à formação profissional oferecida, considerando a etapa de ensino em que está focado este Documento:

a) EJA modalidade “habilitação técnica curso de Educação Profissional técnica de nível médio”. Trata-se de curso em que é ofertado ensino médio na modalidade EJA articulado com curso de Educação Profissional técnica de nível médio, ao final do qual o aluno fará jus à habilitação profissional e certificado de conclusão do ensino médio. (grifos meus) (Brasil, 2006, p.56)

Mais tarde, na versão reformulada do documento ficou assim:

5.4. Modalidades de oferta

Serão consideradas as seguintes modalidades de oferta de EJA no Programa:

Quanto à forma:

a) presencial – quando o curso for totalmente realizado em local determinado com os alunos e professores presentes;

b) semipresencial– quando mais de 20% do curso for realizado na modalidade de educação à distância;

Quanto à formação profissional oferecida, considerando a etapa de ensino em que está focado este Documento:

a) Educação Profissional técnica de nível médio nas formas concomitante ou integrada ao ensino médio na modalidade EJA, visando à habilitação profissional em nível técnico e à certificação de conclusão do ensino médio.

b) Formação inicial e continuada de trabalhadores articulada ao ensino médio EJA, visando à ampliação de escolaridade. (grifos meus) (Brasil, 2007.p.58)

O Documento Base possibilitava a oferta de aulas semipresenciais; entretanto, a instituição não usou tal forma, que é inexistente na escola de Educação Profissional, mas é uma forte característica da Educação de Jovens e Adultos. A adequação entre os tempos da escola e as necessidades de estudantes adultos, trabalhadores, pais e mães, enfim sujeitos cujas vidas têm diferentes demandas é uma exigência da modalidade, assegurada nas diretrizes da EJA, com o intuito de possibilitar a convivência harmoniosa entre a educação e a vida objetivando sempre a permanência e o sucesso deste adulto na série, no curso e na escola. A respeito disso, vejamos o que diz o Parecer CNE/CNB 11/2000:

Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. (...) A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos.

(...) Uma destas diversidades se expressa nos horários em que a EJA é oferecida, especialmente o noturno. (...) A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre **ensino presencial e não-presencial** e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente. (BRASIL, 2000, p. 61)

Em conversa informal com a pesquisadora, um dos integrantes do grupo mostrou-se surpreso com a existência deste item no Documento Base, muito embora tenha o lido com cuidado e trabalhado com ele na formação do grupo docente. Entendo que essa não percepção se dá porque a possibilidade de construir um curso com um percentual de horas semipresenciais não é uma prática vivenciada, pelo colega, na instituição de Educação Profissional em que se formou e atua como docente; logo, este item passa-lhe despercebido na leitura.

A questão problemática neste ponto, além do percentual não explicitado na primeira versão, é a forma de ofertar a modalidade semipresencial: Como se faz o registro?, Será semipresencial em todas as disciplinas?, Em uma só?, Cria-se uma disciplina para ser semipresencial?, O que é semipresencial?

Tais questões implicam uma vivência maior na modalidade EJA, caracterizada pelo semipresencial, experiência não existente na Educação Profissional oferecida pelo IF Sul. Nos

cursos técnicos, a figura do semipresencial inexistia, fato que não apenas dificulta a compreensão de como se efetiva a oferta, como também impede a sua existência. Com base nisso, afirmo que uma explicitação maior deste e de outros pontos possibilitaria que eles fossem aplicados nos cursos.

As questões aqui levantadas servem para elucidar a afirmação da pesquisadora de que a implementação de um programa terá o desenho daqueles que o fazem e não daqueles que o formularam, mesmo que em alguns momentos ambos tenham trajetórias próximas e sigam regras pré-estabelecidas.

7.3 (RE) DESENHANDO A POLÍTICA

Esta dimensão tem por objetivo identificar os fatores internos relacionados à implantação da política de modo a demonstrar como ela foi se (re) desenhando na prática. Para tanto, lanço mão da realização das seguintes perguntas:

- Como foi construir o curso do PROEJA?
- Segundo teu ponto de vista, quais as principais dificuldades que se tem no processo de implementação do programa?
- Achas que houve mudanças (do lido, do discutido, do planejado) no programa quando ele foi posto em prática?

O objetivo da apresentação destes fatos não é avaliá-los e sim demonstrar o quanto a política se redesenha quando colocada em prática e quantas outras demandas surgem deste novo desenho.

Para todos os entrevistados, o processo de construção do curso foi significativo, envolvente e desafiador; no entanto, também aparece nos relatos que a transição entre a teoria e a prática foi conflituosa, ao implicar em alguns momentos a não realização daquilo que tinha sido idealizado.

A criação de espaços de estudos, discussão, troca de idéias foi determinante na constituição da unidade do grupo, que, como já foi dito, deu segurança para a construção de um curso com tantas especificidades pouco conhecidas. Conforme os entrevistados,

Foi muito bom nós termos aqueles dois meses assim para ficar assim discutindo, trocando idéias, lendo textos. (...) Eu acho que foi bem positivo este tempo, porque a gente podia pensar, refletir como nós iríamos fazer, como nós iríamos trabalhar, quais eram as possibilidades. (Entrevistado 1, professor do curso)

Foi difícil porque nós não sabíamos, a gente tinha muitas expectativas de formação de fazer um curso bem qualificado, aprofundado, com muitos componentes curriculares, e ao mesmo tempo o temor e a experiência anterior com os alunos que podiam ter dificuldade com este aprofundamento nestas disciplinas técnicas e com as outras. (...) nós lemos coisas principalmente sobre o Ensino Técnico, e não sobre a modalidade de EJA. Nós conversamos muito, debatemos muito, a gente leu o Documento Base. Lemos, estudamos várias vezes discutimos bastante, lemos muitas coisas sobre o Ensino Técnico, sobre como trabalhar. (Entrevistado 2, professor do curso)

(...) foi bom, porque a turma trabalhava, a turma tinha vontade, tinha muita gana de acertar, muita vontade de que desse tudo certo. É muito difícil pela inexperiência. Então a gente chegou a um determinado ponto que a gente não sabia assim, mas quantas aulas terá cada disciplina? E que conteúdo terá? Então a gente buscou fazer uma integração entre os conteúdos, conseguimos fazer, buscamos fazer, tentamos fazer, objetivamos fazer, mas nem sempre a gente consegue chegar, às vezes a gente se desvia. Eu acho isto normal, não acho isto nada demais. Mas eu gostei de trabalhar, acho que os colegas assim gostaram, a gente se encontrava, era muito gostoso trabalhar, era muito gostoso fazer, e eu acho que foi uma experiência muito rica não é, a gente trilhando um caminho que a gente sabia o que queria fazer, mas não sabia como fazer. A gente estudou bastante. (Entrevistado 4, professor do curso)

Eu acho que foi uma experiência muito válida. A gente tinha uma expectativa muito grande sobre este público, sobre como eram as pessoas desta região também que nenhum de nós morava, não morávamos aqui ainda todo mundo era, o mais perto era de Porto Alegre, eu mesmo estava em Florianópolis, alguns de Pelotas então ninguém tinha nenhuma idéia de como eram as pessoas, qual era a idade delas. (Entrevistado 6, professor do curso)

Para mim foi uma experiência muito legal. Aliada à construção do curso, a gente estava construindo uma escola. Estávamos construindo relações de trabalho, algo novo, do nada. Eu valorizei muito isso. Fez muito bem para mim participar desse processo. Fico muito feliz até hoje em saber que estive aqui desde o início, que tem muito de mim, das minhas idéias nessa escola. (Entrevistado 7, professor do curso)

Outro aspecto constatado foi a inexperiência na construção de um curso técnico na modalidade EJA, a análise das respostas dos entrevistados quanto as dificuldades encontradas e as mudanças ocorridas no curso apontam para tal aspecto.

Para os entrevistados, a maior dificuldade foi o casamento do currículo técnico idealizado com as características dos alunos do curso. Na fala dos entrevistados,

(...) a gente não consegue fazer o curso que a gente planejou, e foi o que aconteceu aqui. O curso que a gente achava que devia ser, a formação técnica que nós julgávamos necessária no começo não pode ser alcançado. (Entrevistado 2, docente do curso)

(...) eu ainda tenho a impressão, de que nós elaboramos um projeto um pouco fora das possibilidades do público com o qual a gente trabalha. (Entrevistado 3, docente do curso)

(...) como conseguir manter um curso que ele saía com uma qualidade razoável para trabalhar, respeitando ainda estas pequenas necessidades que cada um tem, isto também são individuais porque cada um, cada aluno tem uma característica diferente e especial, isto é um problema. (Entrevistado 5, gestor)

(...) dificuldades por parte dos professores que nunca tinham trabalhado, com este tipo de educação, de uma visão assim de curso, de direcionar todos os conteúdos para aquele curso, enxergar que aquele aluno não é o aluno que vai sair e vai fazer vestibular, então eu acho que isto é uma das dificuldades, alguns desafios assim, não dificuldades, desafios a serem enfrentados. (Entrevistado 1, docente do curso)

Eu acho que foi a dificuldade de não entender como era o perfil deste aluno, trabalhar o aluno diferente, ele não estudava então era difícil às vezes conseguir conciliar o que a gente tinha pensado. Não é fácil conciliar a parte técnica com este perfil. A maior dificuldade eu acho que a contextualização na vida dele, que é muito importante, para ter sentido, não ficar um conteúdo isolado acho que isto é uma chave para fazer com que dê certo, com que ele se interesse ou que se motive a cursar, faz sentido. (Entrevistado 6, docente do curso)

A dificuldade também inerente ao processo de trabalhar com jovens e adultos, aprender a trabalhar com eles. A capacidade de se reinventar. Principalmente, quem deu aula vários anos para o ensino superior, regular até. Se pensar de outro jeito, a dinâmica, a didática. (Entrevistado 7, docente do curso)

Quando questionados sobre as mudanças sofridas no projeto do curso ao longo de sua implantação, os entrevistados apontaram o currículo como a maior delas, principalmente do currículo da área técnica. Tais mudanças se deram principalmente em razão da prática e da vivência com os alunos.

(...), a adaptação do currículo técnico, um currículo mais especializado que eu percebo que houve, mas eu não sei dimensionar, uma coisa de significação, de reduzir a complexidade, que eu lamentei de uma certa forma, mas por outro lado, o ônus de não fazer isto seria o quê? Perder todos

os nossos alunos no caminho. É uma dificuldade. Eu acho que é um curso muito ambicioso neste tempo. (Entrevistado 2, docente do curso)

Conteúdo. Foi a mudança mais profunda que a gente teve que fazer. Porque a gente esperava poder fazer um trabalho maior em termos de conteúdo, em termos de fornecimento de informações e a gente viu que não ia conseguir. (Entrevistado 4, docente do curso)

A gente construiu um curso com muita coisa para aprender e a gente não contava com a dificuldade que os alunos tinham de aprender. Fizemos um curso que impunha um ritmo aos alunos e eles tinham outro. Fazer os cortes da área profissional foi um desafio para mim. Pensar o suficiente sem pensar em um curso que fosse menos, foi difícil. Todos os docentes tiveram que rever isso. Eu me lembro que foi o assunto que mais discutimos porque ficávamos preocupados em não dar uma formação de verdade para eles. Foram escolhas que me doeram. (Entrevistado 7, docente do curso)

Como resultado dessas constatações, o projeto do curso sofre diversas alterações principalmente nas disciplinas, cargas horárias, conteúdos e perfil do egresso, a fim de aproximá-lo das necessidades dos alunos sem deixar de lado as exigências da formação técnica em questão. Também foi objeto de discussão do corpo docente, nas reuniões pedagógicas, a metodologia e a contextualização dos conteúdos na Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, a instituição constituiu um grupo de estudos para avaliar a implantação e propor soluções para as dificuldades encontradas. Os resultados destes estudos foram a construção do projeto de um novo curso técnico que se aproxima mais das características da modalidade EJA, previstas no Documento Base, do que o anterior.

Ao iniciar a pesquisa, tinha como pressuposto que o fato dos implementadores terem mais experiência e vivência na Educação Profissional acarretaria que o curso teria um desenho mais próximo de um curso técnico do que de um curso técnico na modalidade EJA, perfil este esperado e escrito pelos formuladores. Pelas respostas, principalmente as que se referem às mudanças sofridas pela prática, creio que tal suposição se confirma. No entanto, a análise mais profunda me leva a admitir que as mudanças feitas no desenho do curso após a sua vivência com os alunos objetivaram aproximá-lo mais do desenho previsto pelos formuladores e indicado nos documentos norteadores da política.

Afirmava no início deste estudo que a política se redesenha a partir da vivência dos implementadores e concluo que neste caso estudado a política se redesenha no espaço existente entre a vivência dos implementadores e as estratégias dos formuladores para garantir seu desenho original.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida e apresentada nesta dissertação tinha por objetivo contribuir no debate e na implantação de uma política pública de articulação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, EJA, a partir do estudo da trajetória de implementação do curso técnico de nível médio modalidade EJA do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional no Campus Charqueadas.

Ao longo deste estudo, busquei mostrar como os atores da implantação da política a vão redesenhando a partir de suas vivências anteriores, mas fui surpreendida com a constatação de que a prática durante o processo de implantação também provoca mudanças no programa e que em certas situações essas mudanças fazem com que a política se aproxime do desenho previsto pelos formuladores mesmo que estes não produzam estratégias eficazes de condução do desenho original.

Gostaria de retomar aqui um conceito que apresentei no início da dissertação que é a “retórica”, isto é, a arte de persuadir pela palavra. Segundo Mainardes (2007, p.26), “as pesquisas sobre implementação de políticas têm indicado que muitas políticas e reformas delineadas para melhorar a qualidade da educação têm sido mais retóricas que substantivas no seu impacto sobre a organização da escola e das salas de aula”.

Estudos têm documentado um grande distanciamento entre as intenções das políticas e sua implementação. Rui Canário também em sua análise sobre o PROEJA explanou sobre a característica retórica do Documento Base.

A leitura do documento, a minha vivência, as observações *in loco* e as entrevistas ainda me dão a certeza de que este instrumento é falho na proposição de orientar a prática da implantação do programa; entretanto, o grupo pesquisado recorreu a ele e ao que dizia sobre a EJA quando a prática lhes exigiu mudanças no curso. Desse modo, não penso, no que diz respeito à realidade estudada, que a política seja retórica, pois, mesmo com falhas, o programa permitiu que a barreira existente entre o público da EJA e as escolas técnicas federais (referência de excelência em Educação Profissional) fosse vencida e, em alguns casos, de modo a transformar a organização da escola a partir da vivência com este corpo discente.

Com base nas experiências com o PROEJA, a instituição pesquisada passou a questionar a forma como o ensino técnico noturno é oferecido ao adulto trabalhador. Tal questionamento não apenas mudou as práticas dentro das salas de aula como levou a constituição de uma nova trajetória para a oferta de ensino noturno no Campus. A concepção

atual é de que o ensino para adultos, trabalhadores ou não, precisa atender as suas necessidades tanto no aspecto metodológico quanto no aspecto temporal.

Ao referir-se sobre a atuação dos implementadores de uma política, Ball afirmou:

Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente. Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais. (MAINARDES; MARCONDES, 2007, p.2)

As características apresentadas pelo autor como ideais para a implantação da política eram encontradas na realidade pesquisada. Desse modo, outro aspecto importante, que a pesquisa me permitiu constatar, é que quanto ao fato do “velho”, a formação técnica, a “dureza” da instituição de Educação Profissional, serem (re)visitados e revisados quando da chegada do “novo”, um novo campus, o PROEJA e a possibilidade de fazer melhor. O redesenho da política passa por este encontro e será peculiar neste campus, diferenciando-se inclusive dos demais campi da mesma instituição.

No momento em que me encaminho para o encerramento deste trabalho gostaria de trazer estas duas falas de docentes do curso:

Eu acho que foi uma experiência, para mim foi muito legal, tanto que eu continuo trabalhando hoje ainda, isso me fez enxergar os alunos de outra forma, não como coitadinhos, mas pessoas que tem que aprender, eles merecem aprender de verdade, não brincar de educação, porém, a gente tem que ter um olhar diferente porque eles têm umas características assim que a pessoa de 14 anos ou de 13 que é nosso perfil que entraria no segundo grau, não têm. Então a gente tem que ter um olhar diferenciado, porém, não pode desconsiderar a capacidade deles, isto é uma coisa importante também, eles têm capacidade sim e têm que descobrir isto, quem ainda não descobriu. (Entrevistado 4, docente do curso)

(...) eu comprei a idéia. Bom, claro a gente pode fazer várias críticas dizendo, porque isso não deu certo, deve ser assim ou assado, bom, mas eu não estou interessado em críticas agora. (...) Nós não começamos o PROEJA por uma imposição, nós começamos porque a gente acreditou. Com um Projeto destes e tendo dinheiro, a gente pode fazer muita coisa para ajudar as pessoas que estão fora ou à margem do processo, pessoas de Charqueadas. (...) tem que remodelar ele, foi o que a gente fez. (...) Eu também não sei se a gente tem esta competência, mas algumas coisas a gente está tentando. (Entrevistado 5, gestor)

Os relatos trazidos demonstram bem algumas percepções que tive no decorrer desta pesquisa, que é a aceitação por parte dos implementadores que mesmo o programa

apresentando dificuldades na sua implantação e acarretando a realização de mudanças, que impliquem abrir mão de alguns pressupostos, ele se faz necessário como forma de oferecer aos jovens e adultos a possibilidade de ter uma educação de qualidade, um preparo real para o mundo do trabalho e principalmente de ter escolhas para o futuro.

Afinal como dizia Riobaldo³⁶:

“Uma coisa é pôr idéias arranjadas, outra é lidar com um país de pessoas, de carne e osso, de mil e tantas misérias... todos nascendo, crescendo, se casando, querendo colocação de emprego, comida, saúde, riqueza, ser importante, querendo chuva e negócios bons.”
(Guimarães Rosa, 2006, p.15)

³⁶ Riobaldo, jagunço brasileiro, é personagem central da obra *Grandes Sertões: Veredas de Guimarães Rosa*. A principal característica deste jagunço é não ter respostas definitivas, a dúvida está sempre presente em seu caminho. Neste trecho Riobaldo dá-se conta de que não existe uma verdade simples e absoluta para todas as questões, as verdades surgem como perspectivas de um sujeito em dada circunstância. Ao referir-se às “idéias arranjadas”, Riobaldo, critica as promessas de solucionar questões da vida somente através da política, uma vez que não é possível haver soluções políticas que dêem conta da diversidade e complexidade da natureza humana.

REFERÊNCIAS

LEGISLAÇÃO E NORMAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. In: Corag, Porto Alegre, 2003.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934**. In: FÁVERO, Osmar(org). A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937**. In: FÁVERO, Osmar(org). A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 09 de setembro de 1996**. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do ADCT.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Conversão da MP nº. 339/2006. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

_____. **Lei nº 11.892, de 20 de junho de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. 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. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

_____. **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. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

_____. **Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao

Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 13 de junho de 2006.

_____. **Resolução MEC nº 01 , de 15 de fevereiro de 2006.** Define as ponderações aplicáveis à distribuição proporcional dos recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: 15 de fevereiro de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: abril de 2004.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005.** Dispõe sobre 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 no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília, DF: 13 de junho de 2005.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base.** Brasília, D.F., MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base.** Brasília, D.F., MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **O Desafio de Educar o Brasil,** Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. **A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica,** Brasília, 2009.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS. **Plano de metas e ações.** Charqueadas, CEFET-PELOTAS, 2007.

_____. **Projeto do curso técnico de nível médio em informática-forma integrada – modalidade EJA.** Charqueadas, CEFET-PELOTAS, 2006.

_____. **Projeto do curso técnico de nível médio em informática-forma integrada – modalidade EJA.** Charqueadas, CEFET-PELOTAS, 2007.

_____. **Proposta Pedagógica.** Pelotas, CEFET-PELOTAS,2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer CNE/CEB 11/2000.**

LIVROS, ARTIGOS E TESES

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de adultos no Brasil: políticas de (des) legitimação**. Campinas : Unicamp, 2001 Tese Doutorado.

ARRETCHE, Martha T. S. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas**. In: BARREIRA, Maria Cecília Nobre e Carvalho; BRANT Maria do Carmo de (Org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp. 10-32, dez. 2006 (disponível em www.curriculosemfronteiras.org.)

_____. **Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy**. *Comparative Education*. V.34. Nº 2. 1998

BARREIRA, Maria Cecília Nobre e Carvalho; BRANT Maria do Carmo de (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BARRETO, Márcia Simões Linhares. **Políticas Públicas: a necessidade de uma visão de totalidade em oposição a uma visão reducionista e fragmentada**. Rio de Janeiro: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Vol.3, nº9, p. 361-488. Out./dez,1995.

BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte. **Uma avaliação da efetividade do Programa de Alimentação Escolar no Município de Guaíba**. Porto Alegre: UFRGS. 2007. Dissertação de Mestrado.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **A política**. In SANTILLÁN, José Fernández. NORBETO, Bobbio: **O filósofo e a política**: antologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BURIGO, Elisabete Zardo. **A reforma do ensino técnico segundo os profissionais: adaptações e resistências em duas escolas técnicas industriais gaúchas**. São Paulo: USP, 2004. Tese de Doutorado.

CADERNO PEDAGÓGICO EJA 1. **Política pública de Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Abril/2000.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil – o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Fundamentos Filosófico-Epistemológicos do PROEJA: O Princípio da Inserção Orgânica Da Modalidade Eja Integrada à Educação Profissional nos Sistemas Educacionais Públicos**. ENDIPE, 2008

CHAC, Manuel Canto. Políticas públicas. In: Olamendi, Laura Baça et al. (org.). **Léxico de la política**. México, FLACSO, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Fundación Heinrich Boll, p. 587-92, 2000.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE JOVENS E ADULTOS (V:1997, Hamburgo, Alemanha) **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **A política educacional no Brasil: A profissionalização do ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença**. In: Cadernos de Pesquisa. N. 116, p. 245-262, São Paulo. julho/2002.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Avaliações de Implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas**. In: Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais. BARREIRA, Maria Cecília Nobre e Carvalho, BRANT, Maria do Carmo de (Org.) São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999**. São Paulo: PUC, 2000. Tese de Doutorado.

_____. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educ. Pesqui. v.27, n.2, São Paulo, jul./dec. 2001.

_____. **Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Políticas Públicas e EJA. Revista de Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização e Cidadania. n. 17 – Maio de 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando, RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cad. CEDES v.21, n.55, Campinas, nov. 2001.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva, 18(2): 113-118, 2004.

FARIA, Carlos Aurélio. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 18, n. 51, fev. 2003, p. 29.

_____. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 20, n. 59, p. 97-169, out. 2005.

FÁVERO, Osmar. **Políticas nacionais de educação e suas repercussões nas políticas e práticas locais: (notas de pesquisa)**. Revista Brasileira de Educação. Belo Horizonte: n. 13, p. 127 – 133. Jun./Mar. 2000.

FIDEL, Raya. **The case study method: a case study**. In: GLAZIER, Jack D. & POWELL, Ronald R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992. 238p. p.37-50. In DIAS, Cláudia. **Estudo de caso: idéias importantes e referências**, maio 2000.

FIGUEIREDO, Marcus e FIGUEIREDO, Argelina. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**. Belo Horizonte, Fundação João Pinheiro, 1 (3), 1986.

FRANZOI, Naira e FISCHER, Maria Clara. **Formação humana e Educação Profissional: diálogos possíveis**. 2009, texto digitado.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: Trabalho necessário. Revista Eletrônica do neddate.

_____. **A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. *Educ. Soc.* out. 2005, vol.26, no.92, p.1087-1113.

_____. **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, IPEA, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

GENTILLI, Pablo; McCOWAN, Tristan (orgs). **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Sergio.; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. n. 1. maio/jun/jul/ago. 2000

_____. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da Educação Para Todos**. São Paulo Perspec. v.14 n.1 São Paulo jan./mar. 2000.

IIEP. **A qualificação profissional como política pública: Sugestões para um novo governo**. IIEP, Santo André, SP, 2002.

KLEIN, Lígia Regina. **Fundamentos Filosóficos e Epistemológicos do PROEJA: o trabalho como princípio educativo**. ENDIPE, 2008

_____, Bianca Larissa; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da Silva. **A inclusão e a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio do proeja: avanço no discurso instituído?**. ENDIPE, 2008

LOPES, Alice Casemiro. **Discursos nas políticas de currículo**. In Currículo sem Fronteiras. V. 6, n 2. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Londres. 2007.

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

MEIRELES, Céres Mari da Silva. **Das Artes e Oficinas à Educação Tecnológica: 90 anos de História...** Pelotas, RS, Editora UFPel, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis . **O pão do direito à educação...** Educação e Sociologia, Campinas, Vol. 24, N. 84, P. 763-789, Setembro 2003.

MOURA, Dante Henrique (org). **PROEJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Documento Salto para o Futuro, Boletim 16, 2006.

MULLER, Pierre e SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs-RS**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola. 1982.

RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertões: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

RUA, Maria da Graça. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. BIRD/INDES, 1997 (digitado).

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ª edição.

SHIROMA, Eneida Oto.; CAMPOS, Roselaine Fátima.; GARCIA, Rosalba Maria Cardosos. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para análise de documentos**. Revista Perspectiva. Florianópolis.V. 23. n.2, 2005.

SILVA, Caetana. **Caminhos precisos e imprecisões da caminhada: a integração da Educação Profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos**. In: SANTOS, Simone V. et al. (orgs). Reflexões sobre a prática e a teoria PROEJA: produções da especialização PROEJA/ RS. Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2007.

SILVA JUNIOR, João dos Reis, FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SIQUEIRA, André B, FISCHER, Beatriz T. D. **PROEJA como resgate da cidadania**. In: SANTOS, Simone V. et al. (orgs). Reflexões sobre a prática e a teoria PROEJA: produções da especialização PROEJA/ RS. Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: conceitos, tipologias e subáreas**. In Revista Sociologias. Nº 16.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **O Método Dialético na Pesquisa em Ciências Sociais**. Porto Alegre, 2005. Documento digitado.

VIERO, Anésia; SIQUEIRA, Janes Fraga; VIEGAS, Moacir Fernando. **As políticas públicas e as concepções de educação de jovens e adultos no Brasil no contexto da reestruturação capitalista**. Reflexão e Ação. V.07, nº 2 (jul/dez) 1999. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2000.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas; GOTARDO, Renata Cristina da Costa. **Integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos: algumas reflexões sobre o currículo**. ENDIPE, 2008

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Informado – Entrevistado/a

Eu, Rita de Cássia Dias Costa, estou realizando uma pesquisa sobre a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Esta pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado na linha Políticas e Gestão da Educação, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^ª.Dr^ª. Naira Lisboa Franzoi.

A participação nesta pesquisa, como entrevistado, não oferece risco ou prejuízo a pessoas. Se no decorrer da entrevista o/a participante resolver não mais continuar terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (051) 99555033 ou, ainda, por e-mail – ritacosta1002@hotmail.com.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu,.....,concordo em participar desta pesquisa () sim () não?

Em caso positivo: concordo com a identificação de meu cargo ou ligação com a escola (responsável por aluno, aluno, professor, diretos ou funcionário) nos relatórios da pesquisa –
() sim () não.

Concordo com a gravação da entrevista

() sim () não

Data:

Assinatura do Participante

Assinatura da pesquisadora (Rita de Cássia Dias Costa)

ANEXO B

Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada - Professor

1. Fala um pouco de tua trajetória na educação.
2. Quais os vínculos que já tiveste com a Educação de Jovens e Adultos? E com a Educação Profissional?
3. Quando e como ficaste sabendo da existência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA?
4. Tu te lembras o que sentiste quando foste apresentado (a) ao programa?
5. E como o grupo reagiu?
6. Percebeste ou percebes algum tipo de pressão para a implantação do programa?
7. Como foi construir o curso do PROEJA?
8. Tu conheces o Documento Base e a legislação do PROEJA?
9. Para ti quais os principais pontos do Documento Base?
10. O Documento Base é orientador da política, ajuda na implantação? Em quê?
11. Indica os principais aspectos positivos, segundo teu ponto de vista, do PROEJA?
Justifica tua resposta.
12. Indica os principais aspectos negativos, segundo teu ponto de vista, do PROEJA?
Justifica tua resposta.
13. Tu achas que a escola estava e está preparada para a realização do programa? Por quê?
14. Segundo teu ponto de vista, quais as principais dificuldades que se tem no processo de implementação do PROEJA?
15. Achas que houve mudanças (do lido, do discutido, do planejado) no programa quando ele foi posto em prática? Quais
16. Deseja acrescentar alguma coisa às colocações já expressadas?

ANEXO C

Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada – Gestor

1. Fala um pouco de tua trajetória na educação.
2. Quais os vínculos que já tiveste com a Educação de Jovens e Adultos? E com a Educação Profissional?
3. Quando e como ficaste sabendo da existência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA?
4. Por que iniciar as atividades da unidade de Charqueadas com um curso do PROEJA?
5. Tu te lembras o que sentiste quando foste apresentado (a) ao programa?
6. E como o grupo reagiu?
7. Percebeste ou percebes algum tipo de pressão para a implantação do programa?
8. Como foi construir o curso do PROEJA?
9. Tu conheces o Documento Base e a legislação do PROEJA?
10. Para ti quais os principais pontos do Documento Base?
11. O Documento Base é orientador da política, ajuda na implantação? Em quê?
12. Indica os principais aspectos positivos, segundo teu ponto de vista, do PROEJA?
Justifica tua resposta.
13. Indica os principais aspectos negativos, segundo teu ponto de vista, do PROEJA?
Justifica tua resposta.
14. Tu achas que a escola estava e está preparada para a realização do programa? Por quê?
15. Segundo teu ponto de vista, quais as principais dificuldades que se tem no processo de implementação do PROEJA?
16. Achas que houve mudanças (do lido, do discutido, do planejado) no programa quando ele foi posto em prática? Quais?
17. Deseja acrescentar alguma coisa às colocações já expressadas?