

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MIGUEL VINICIUS TEIXEIRA DA SILVA

**TENSÕES E CONTRADIÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA:
HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA NO CONTEXTO DO
PROJETO NEOLIBERAL E NEODESENVOLVIMENTISTA.**

**VITÓRIA
2016**

MIGUEL VINICIUS TEIXEIRA DA SILVA

**TENSÕES E CONTRADIÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA: HEGEMONIA
E CONTRA-HEGEMONIA NO CONTEXTO DO PROJETO NEOLIBERAL E
NEODESENVOLVIMENTISTA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Lima

**VITÓRIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S586t Silva, Miguel Vinicius Teixeira da, 1985-
Tensões e contradições na implementação do PROEJA :
hegemonia e contra-hegemonia no contexto do projeto neoliberal
e neodesenvolvimentista / Miguel Vinicius Teixeira da Silva. –
2016.
120 f. : il.

Orientador: Marcelo Lima.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Programa Nacional de Integração da Educação
Profissional com a Educação Básica na Modalidade de
Educação de Jovens e Adultos (Brasil). 2. Desenvolvimento –
Educação. 3. Hegemonia. 4. Neoliberalismo. I. Lima, Marcelo. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MIGUEL VINICIUS TEIXEIRA DA SILVA

TENSÕES E CONTRADIÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA: HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA NO CONTEXTO DO PROJETO NEOLIBERAL E NEODESENVOLVIMENTISTA

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 26 de julho de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Marcelo Lima
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Aos meus pais, Seu Joaquim (*in memoriam*) e Dona Maria, que sempre com muito amor, me fizeram crescer e me tornar o homem que sou hoje, me fazendo desacreditar no impossível.

Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera, enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada

Aquele que sabe que é negro
o coro da gente
E segura a batida da vida o ano inteiro
Aquele que sabe o sufoco de um jogo tão duro
E apesar dos pesares ainda se orgulha de ser
brasileiro
Aquele que sai da batalha
Entra no botequim, pede uma cervinha gelada
E agita na mesa logo uma batucada
Aquele que manda o pagode
E sacode a poeira suada da luta e faz a brincadeira
Pois o resto é besteira
E nós estamos por aí...

Gonzaguinha

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um momento único. Seja em nossas relações cotidianas ou ao término de um trabalho árduo. Ninguém chega a algum lugar sozinho, no percurso há sempre pessoas que lhe deram a mão e ajudaram a caminhar nos momentos mais difíceis. Há sempre uma palavra amorosa, um gesto de carinho, um olhar de confiança, um sorriso.

Agradeço primeiramente ao meu pai, Seu Joaquim, que embora não esteja mais entre nós, foi a pessoa responsável por eu ser o homem que sou hoje, e por em memória continuar me guiando até aqui. Nada disso existiria se não fosse por ele. Homem forte, honesto, trabalhador e exemplo para todos seus filhos.

À minha amada mãe, Dona Maria, que como muitas mulheres deste país, jamais se rendeu às dificuldades financeiras e sociais que a vida teimosamente colocou em seu caminho. E como mãe, educou cinco filhos, e jamais me deixou sozinho em minha trajetória acadêmica, fazendo de tudo para que eu concluísse meus estudos e pudesse chegar até aqui. Te amo mãe, jamais conseguiria se não tivesse seu amor e ternura.

Aos meus irmãos, que pelos percalços da vida não tiveram a mesma oportunidade que eu tive de entrar na universidade e expandir seus conhecimentos. Esse trabalho também é de vocês, por tudo.

A todos das Ciências Sociais/Ufes. Aos amigos que muitas vezes com apenas um olhar enxergaram que em mim existia um professor orgânico, que acredita na educação como caminho para a transformação de pessoas.

Aos meus professores nas Ciências Sociais/Ufes, que muito fizeram parte para a minha formação enquanto educador. Jamais me esquecerei do aprendizado e dos momentos de discussões em sala.

A todos e todas do Centro Educacional Radier e aos meus alunos, por entenderem a importância desse momento em minha vida. Meu muito obrigado.

Ao meu orientador Marcelo Lima, pela compreensão nos meus momentos difíceis e, sobretudo, por acreditar em mim. Obrigado!

A todos do NEJA-UFES e toda rede Obeduc, que me proporcionaram momentos incríveis com debates, discussões, pesquisa, sobretudo acerca do meu tema. Foi enriquecedor.

Aos amigos Fábio Boscaglia e Marcelo Marques, incentivadores que sempre acreditaram no meu potencial.

Aos professores do PPGE/UFES que contribuíram para que meus conhecimentos rompessem paradigmas e me fizessem crescer enquanto pessoa. Meus mais sinceros agradecimentos.

Aos amigos que fiz no PPGE/UFES, Andreia, Thalita, Telmy, Samanta, Tati, Jaqueline e Reginaldo, obrigado pela força e pela torcida, meu coração tem um espaço para cada um de vocês.

À minha amiga Fran, pela amizade verdadeira nos últimos oito anos.

À professora Edna Castro, exemplo de educadora e de pessoa, meu aprendizado com a senhora vai além, me sinto sempre mais humano com suas palavras.

Ao professor Antônio Henrique Pinto, por aceitar o convite para compor a banca e contribuir com seus conhecimentos.

A todos e todas do IFES e em especial do PROEJA/IFES, alunos, professores e gestores, e em especial a Edna Scopel e Zezé que abriram as portas para que eu pudesse iniciar minha pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante todo o percurso.

RESUMO

Este trabalho remete a um estudo acerca da implementação e institucionalização do PROEJA no Instituto Federal do Espírito Santo. Nesse sentido, busca problematizar as tensões e contradições que envolvem o processo de criação e implementação do PROEJA na rede federal, tendo em vista o papel do Estado na oferta de escolarização e de profissionalização. A pesquisa analisa a gênese do programa no governo Lula e sua continuidade no governo Dilma. Para tanto, a análise é, sobretudo política, tendo em vista o projeto neoliberal e neodesenvolvimentista. Com o intuito de propor uma discussão do objeto com base no Materialismo Histórico Dialético, entende-se que no seio da temática encontram-se inúmeras contradições baseado na relação dialética capital x trabalho. Dessa forma, realiza uma discussão do PROEJA em sua historicidade no IFES, tendo sua base legal como ponto de partida. A proposta metodológica é de natureza qualitativa, tendo o Materialismo Histórico Dialético como princípio norteador, objetivando uma percepção marxista do problema. Assim, opta-se por três caminhos de análise: de forma inicial, a análise da documentação institucional do programa que inclui o marco legal e documentos relativos à sua implementação. O segundo caminho remete a uma pesquisa bibliográfica dos recentes trabalhos realizados acerca da temática. No terceiro caminho a ida a campo realiza-se entrevistas em profundidade com os sujeitos e gestores do PROEJA. Os resultados apontam para um programa que se constitui enquanto força contra-hegemônica no Instituto Federal do Espírito Santo, tendo em vista a tradição do trabalho em sua cultura escolar caracteriza-se por práticas seletivas meritocráticas e não inclusivas. Este contexto reflete diretamente na oferta escolar revelando de tensões e contradições o PROEJA.

Palavras-chave: PROEJA; Projeto Neoliberal; Neodesenvolvimentismo; hegemonia e contra-hegemonia.

ABSTRACT

This work sends to a study about the implementation and institucionalização of the PROEJA in the Federal Institute of the Holy Spirit. In this sense, search problematizar the tensions and contradictions that wrap the process of creation and implementation of the PROEJA in the federal net, having in mind the paper of the State in the schooling offer and of profissionalização. The inquiry analyses the origin of the program in the government Squid and his continuity in the government Dilma. For so much, the analysis is, especially politics, having in mind the project neoliberal and neodesenvolvimentista. With the intention of proposing a discussion of the object on basis of the Dialectic Historical Materialism, one understands himself what in the heart of the theme are countless contradictions when capital was based on the dialectic relation x I work. In this form, it carries out a discussion of the PROEJA in his historicidade in the IFES, taking his legal base as a starting point. The proposal metodológica is of qualitative nature, taking the Dialectic Historical Materialism as a beginning norteador, aiming at a Marxist perception of the problem. So, one chooses by three analysis ways: in the initial form, the analysis of the institutional documentation of the program that includes the legal landmark and documents relative to his implementation. The second way sends to a bibliographical inquiry of the recent works carried out about the theme. In the third way the going to field happens interviews in depth with the subjects and gestores of the PROEJA. The results point to a program that is while it forces - hegemônica in the Federal Institute of the Holy Spirit, having in mind the tradition of the work in his school culture it is characterized for practical selective meritocráticas and not included. This context thinks straightly about the school offer revealing of tensions and contradictions the PROEJA.

Key words: PROEJA; Neoliberal Project; neo-developmentism; hegemony and counter-hegemony.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Fontes de Pesquisa.....	38
Gráfico 2 - Quantitativo de matrículas de Eja no Ensino Fundamental, Integradas à Educação Profissional Presencial e Semipresencial (2007 – 2014).....	70
Gráfico 3 - Perfil socioeconômico da Clientela (PSC).....	75
Tabela 1 - Número de matrículas da EJA por etapa de ensino - Brasil - 2007 – 2015	70
Tabela 2 – Anos de estudos.....	71
Tabela 3 - Oferta de vagas por campi no Ifes no período (2011 a 2015).....	73
Tabela 4 - Perfil dos alunos do proeja no ifes campus vitória em 2015/1.....	77
Tabela 5 - Quantidade de educandos por raça/etnia.....	77
Tabela 6 - Quantidade de educandos por faixa etária.....	78

LISTA DE SIGLAS

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

EJA - educação de jovens e adultos

EMJAT - Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores

EP - Educação Profissional

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFTs - Institutos Federais

JK - Jucelino Kubistchek

LDB - A Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

OBEDUC - Observatório da Educação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos

SEED-PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – A CONSTITUIÇÃO DO QUADRO TEÓRICO	22
1.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA REFLEXÃO DE UMA POLÍTICA CONTRA HEGEMÔNICA	26
1.2 A GÊNESE DO ESTADO NEOLIBERAL	29
1.3 A INSERÇÃO DO BRASIL NO MODELO DE ESTADO NEOLIBERAL	32
1.4 O BRASIL NO CAMINHO NEODESENVOLVIMENTISTA	33
CAPÍTULO 2 - ESCRITAS ACERCA DO PROEJA: A INSTITUCIONALIDADE E A IMPLANTAÇÃO	38
2.1 PERSPECTIVAS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA	40
2.2 PERSPECTIVAS ACERCA DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROEJA	42
CAPÍTULO 3 - A EJA E O PROEJA: MARCO LEGAL	45
3.1 DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 À LDB: DISPUTAS, TENSÕES E REDEMOCRATIZAÇÃO.	45
3.2 OS ANOS 1990, A LDBN E A EDUCAÇÃO NO MODELO NEOLIBERAL	47
3.3 A GÊNESE DO PROEJA	51
CAPÍTULO 4 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO OBJETO	52
4.1 O INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	54
4.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO IFES: DO EMJAT AO PROEJA	57
CAPÍTULO 05 - O PROEJA NO IFES, CURSOS, GRADES CURRICULARES, CONCEPÇÕES E FINALIDADES	60
5.1 CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM CADISTA PARA A CONSTRUÇÃO CIVIL, NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO:	60
5.1.1 Concepções e finalidades	60

5.1.2 Quanto à organização curricular	61
5.1.3 Da matriz curricular	61
5.2 TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS	62
5.2.1 Da organização curricular e matriz curricular do curso técnico em turismo	63
5.2.2 Da matriz curricular	64
5.3 TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE PROEJA	65
5.3.1 Da matriz curricular	66
5.4 TÉCNICO INTEGRADO COM METALURGIA COM ENSINO MÉDIO PARA JOVENS E ADULTOS	66
CAPÍTULO 6 - INDICADORES: UMA PERSPECTIVA QUANTITATIVA DA PESQUISA	69
6.1 INDICADORES: UM PANORAMA MACRO DA EJA	69
6.2 INDICADORES DO PROEJA	71
6.3 UM PANORAMA MICRO: INDICADORES REFERENTES AO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	72
6.4 PERFIL DOS EDUCANDOS DO IFES	73
6.5 QUANTO AO PERFIL DOS ALUNOS DO PROEJA	76
CAPÍTULO 7 - TENSÕES E CONTRADIÇÕES NO ÂMBITO DO PROEJA IFES CAMPUS VITÓRIA.	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	94
ANEXOS	103
ANEXO II	107

INTRODUÇÃO

A minha história se confunde com a de muitos brasileiros e brasileiras neste país a fora. Filho de pai e mãe analfabetos migrantes do interior, caçula de uma família de cinco filhos, desde cedo fui incentivado a estudar principalmente pelo meu pai. Morador da periferia, cresci, vi se materializar e vivenciei a miséria e as dificuldades de uma família grande e pobre em um centro urbano. Aos 16 anos perdi meu pai, e enquanto todos os fatores de má sorte apontavam para uma vida sem futuro, vi no caminho escolar a oportunidade de melhorar de vida e ajudar minha família.

No ano de 2007 ingressei no Instituto Federal do Espírito Santo, na época ainda CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica. Naquele ano tive a oportunidade de iniciar o curso de Edificações. Embora tenha optado por seguir outro caminho após minha aprovação na UFES, estudar no IFES sempre foi um sonho e via na instituição a oportunidade em ter uma formação pública, gratuita e de qualidade.

Nas aulas e dentre os meus colegas de sala, uma das coisas que mais me chamavam a atenção eram os alunos oriundos do então EMJAT - Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores. Em momentos distintos, alguns professores enfatizavam o fato deles serem alunos que diferente dos demais, ingressaram no curso por meio da reserva de vagas destinadas ao EMJAT. Estas afirmações eram, muitas vezes, feitas notavelmente de forma preconceituosa, com insinuações de que os alunos não eram capazes e talvez não fossem merecedores de estarem ali.

Esses fatos fizeram com que eu me aproximasse ainda mais daqueles educandos, talvez não pelo fato em si, mas pela percepção de que a realidade daqueles sujeitos não diferia da minha: de origens humildes, moradores da periferia e que estavam ali com objetivos muito claros - o estudo e a busca por uma melhoria de vida.

Ser educador sempre foi um sonho que alimentei desde os tempos de escola. Pude vivenciar essa realidade já nos primeiros anos de graduação no curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, no qual ingressei no ano de 2008. Comecei a lecionar sociologia na rede privada e na rede pública de ensino,

onde tive os primeiros contatos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante esse percurso, compreendi que com o término da graduação, era necessário expandir minhas ideias e buscar novos conhecimentos acerca da educação, sobretudo no que diz respeito à realidade social e cultural no Brasil.

No ano de 2013, no final da graduação, tive a oportunidade de realizar uma iniciação científica junto ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) como bolsista do Observatório da Educação (Obeduc), o que me proporcionou novos horizontes. Foi nesse contexto que me aproximei da EJA e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e surgiram os primeiros estímulos para pesquisar a Educação de Jovens e adultos bem como o programa em si.

Na experiência com a iniciação científica pude vivenciar a realidade que o programa enfrenta no Ifes campus Vitória, bem como os percalços e desafios enfrentados pela equipe pedagógica, corpo docente e coordenação do programa. Problemas relacionados desde as dificuldades com um espaço para a coordenação até a falta de materiais e estrutura digital (cópias, internet, etc.). Em conversas informais com a coordenação e alguns professores, constatei que o programa parecia sofrer restrições dentro da própria instituição.

A realidade e as histórias de vida dos sujeitos do PROEJA não se diferenciava muito da minha, sobretudo no que referia a nossa origem social: filho da classe operária, morador da periferia e com histórico de muitos percalços na trajetória escolar. Essa proximidade histórico-social alimentou o desejo de pesquisar os dilemas e as contradições que enxergava durante o período de iniciação científica junto ao PROEJA.

Diante desse contexto, discutir o PROEJA, em especial no Ifes campus Vitória, é antes de tudo desafiador, pois o programa é implantado em uma instituição que, em sua história recente, faz emergir uma série de contradições que envolvem o programa, seus atores e seus sujeitos. Com efeito, essas contradições apontam para um cenário de disputa de uma hegemonia, seja em âmbito local, seja no âmbito nacional, a partir do contexto político-econômico que nele se engendra.

Nos anos 1990, o surgimento do estado neoliberal no Brasil ganhou contornos mais decisivos com o aprofundamento da crise do capitalismo. As consequências foram a reforma de um Estado que mesmo sem ter atingido a condição de estado de bem-estar e sem ter consolidado alguns direitos sociais, passou a ser atravessado pelos discursos e pelas práticas neoliberais, sobretudo no campo educacional. Nesse contexto, as políticas educacionais aprofundaram ainda mais o dualismo educacional dos educandos e a fragmentação do conhecimento. Ficou claro a redução da escola a apenas um espaço de formação voltado para o mercado de trabalho, sem o objetivo de formar pessoas críticas e sujeitos de direito. Nesse processo, os objetivos educativos se guiam pela lógica da teoria do capital humano e não se alteram os problemas históricos de desvalorização dos educadores e os índices precários de fluxo escolar.

Nos anos 2000 surgiu o governo Lula, que mesmo seguindo a política de manutenção da gestão macroeconômica, no campo progressista educativo fez algumas concessões abrindo espaço para o surgimento de propostas mais avançadas, ainda que sem perder de vista o atendimento aos ditames da teoria do capital humano por meio de uma prática neoliberal e um discurso neodesenvolvimentista. Nesse contexto, revoga-se o decreto 2208/97, retoma-se o ensino médio integrado, criam-se os IFs e ocorre o processo de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Neste processo surge o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), implantado em meados dos anos 2000, com o Decreto Federal nº 5.478\2005, e posteriormente alterado pelo Decreto nº 5.840\2006. Desse modo pode-se perceber um importante tensionamento das políticas educacionais na direção dos interesses dos trabalhadores jovens e adultos excluídos da escola regular e que ainda clamam pelo acesso e permanência na educação básica e profissional de qualidade.

Com efeito, ainda de acordo com decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que institui o PROEJA, o programa deve abranger a formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Além disso, de acordo

com o segundo parágrafo do Art. 1º, os cursos e programas vinculados ao PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos, podendo ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio com o objetivo de elevar o nível de escolaridade do trabalhador.

Na contramão de um governo de práticas neoliberais e discurso neodesenvolvimentista, surge o PROEJA, uma política que, junto a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e ampliação da obrigatoriedade escolar, assume um compromisso com públicos historicamente alijados do acesso a melhores oportunidades escolares e de emprego.

Sobre este tema, nosso objetivo principal visa problematizar as tensões e contradições que envolvem o processo de criação e implementação do PROEJA na rede federal, tendo em vista o papel do Estado na oferta de escolarização e de profissionalização. Para atingir esse fim, no percurso da pesquisa, buscamos a) descrever e discutir os fundamentos legais e pedagógicos do PROEJA; b) debater o papel do Estado na oferta de escolarização e de profissionalização no âmbito do PROEJA; c) descrever e analisar o processo de implementação do PROEJA (indicadores escolares nacionais e resultados locais); e d) buscar revelar as tensões e contradições que envolvem a oferta do PROEJA no âmbito local (Ifes campus Vitória).

Diante disso, nos preocupamos também em discutir a educação de jovens e adultos permeando a educação profissional no Brasil, enfatizando principalmente o PROEJA, sua historicidade, implementação, institucionalização e tensões enquanto política pública contra-hegemônica.

Nesse movimento, nos preocupamos em alcançar respostas no que diz respeito às questões postas no contexto local e nacional no qual o PROEJA está inserido, bem como as possíveis tensões que surgiram durante o percurso da pesquisa. Desse modo, à luz de leituras de autores bem como de discussões feitas acerca do PROEJA, muito se tem contribuído para a efetividade dessa política nos últimos anos, principalmente no que se refere ao papel dos sujeitos (educandos) nesse processo.

O propósito deste trabalho está em acreditar que seja de grande relevância o estudo e análise que tem como recorte temporal os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luis Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma Rousseff, bem como o caminho para uma política de Estado neoliberal e neodesenvolvimentista, este em especial no governo Dilma. Com base nisso, emergiu-se a necessidade de compreender os reflexos do neoliberalismo para a educação de jovens e adultos bem como para a educação profissional.

Portanto, acreditamos ser de relevância um estudo que se comprometa a analisar criticamente as políticas públicas nesse contexto e que possa contribuir para compreensão dos seus dilemas e contradições, tendo em vista os impactos que possuem na formação intelectual e profissional de jovens e adultos trabalhadores do Brasil.

Nesse sentido, quando delimitamos o tema central deste trabalho, levamos em consideração o importante papel que a política do PROEJA representa para jovens e adultos trabalhadores de todo o país e, portanto, a necessidade de mantê-la ativa, somado a sua contribuição política e pedagógica no contexto educacional brasileiro. Com efeito, em diálogo com Machado (2011), entendemos que a educação do trabalhador é, sobretudo, uma ação pedagógica dos jovens e adultos enquanto sujeitos históricos na medida em que produzem conhecimento na escola e pela escola. Portanto, não é uma educação tomada pelo sentido de treinamento, mas como ação constituinte da humanização dos trabalhadores.

A proposta nossa proposta metodológica é de natureza qualitativa. Deste modo visamos, sobretudo, alcançar uma análise política do PROEJA. Contudo, tivemos como princípio norteador o Materialismo Histórico Dialético, buscando alcançar uma percepção marxiana do problema com o objetivo de elucidar as questões que envolvem as tensões, contradições relacionados ao tema de pesquisa.

Nesse sentido, optamos por três caminhos de análise. No primeiro escolhemos a análise documental. Dessa forma, objetivamos analisar, caracterizar e elaborar sínteses que possa nos proporcionar um maior conhecimento do objeto. Esta técnica

de análise busca identificar informações factuais nos documentos partindo de questões e hipóteses de interesse (LÜDKE; ANDRE, 1986).

Nesta direção, esta técnica de pesquisa tem como fontes documentos originais que, segundo Helder (2006), ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. Ainda segundo o autor, trata-se de uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais. Em uma pesquisa, a metodologia, de acordo com Minayo (2008), inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a compreensão da realidade. Ou seja, na análise documental também funciona dessa forma.

Assim, portanto, temos que a categoria de análise documental tem como princípio a utilização de métodos e técnicas que tem como preocupação levar o pesquisador a compreensão e uma minuciosa análise de documentos verídicos.

Nessa perspectiva, analisamos 12 atas que dizem respeito à Câmara de Ensino Técnico, esta constituída pelo(a) Pró-Reitor(a) de Ensino, Diretor(a) de Ensino Técnico, Diretores de Ensino dos campi e do Cefor, coordenadores de cursos técnicos, alunos de cursos técnicos e representantes dos seguintes Fóruns: Interdisciplinar de Assistência Estudantil, Gestão Pedagógica, Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e de Registros Acadêmicos.

Do mesmo modo, tomamos como estratégia, trilhar o caminho da pesquisa bibliográfica. Segundo Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se por ser uma modalidade que tem por objetivo realizar uma análise de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Segundo a autora, a pesquisa bibliográfica é “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). E ainda conclui que, a pesquisa bibliográfica tem por objetivo levar o pesquisador a ter um contato direto com os documentos científicos acerca do tema proposto para estudo, “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a

serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

E no terceiro momento, inicialmente propomos uma observação participante, entretanto, após o exame de qualificação e os primeiros passos em nossa ida a campo entendemos que era necessário buscar outra metodologia que contemplasse nossos objetivos e que nos proporcionar-se alcançar os resultados esperados.

Este caminho perpassa pela Entrevista em Profundidade (roteiros de entrevistas em Apêndices). Também conhecida como entrevista não estruturada (RICHARDSON, 2010), onde o pesquisador, já com conhecimento prévio acerca do objeto, deve então, formular temas a serem tratados na entrevista. Deste modo, objetiva-se compreender a percepção e realizar uma análise da percepção de todos os entrevistados.

Contudo, nesse sentido, a entrevista em profundidade nos proporciona, enquanto recurso metodológico, alcançar respostas a partir das experiências vividas, de forma subjetiva, nos levando até as informações pertinentes a pesquisa.

CAPÍTULO 1 – A CONSTITUIÇÃO DO QUADRO TEÓRICO

Em busca de uma sustentação teórica, entendemos que à luz dos conhecimentos de importantes autores, como Marx, Braverman, Kuenzer e Frigotto, pode-se alcançar uma compreensão mais aprofundada do tema central, bem como permite o apropriar-se de suas análises para que, assim, possamos fazer uma leitura teórica e sociopolítica do contexto histórico ao qual teremos como recorte. Dessa forma, temos como intuito correlacionar os principais conceitos trabalhados pelos autores em suas obras como temática central desse trabalho.

Sabe-se que a base do modelo capitalista consiste na exploração do homem pelo homem, ou seja, o lucro do patrão, em detrimento da exploração da mão de obra do trabalhador e com isso, o livre desenvolvimento da relação capital-trabalho. Nesse sentido, a obtenção do lucro só se faz possível, na sociedade capitalista, devido ao que Marx irá chamar de trabalho excedente que, nesse contexto, irá gerar a “mais-valia”. Esta relação só será possível, segundo ele, devido à existência da propriedade privada e da ação do capitalista, em seu *modus operandi*, em uma relação dialética com o trabalhador que irá gerar este lucro.

O capitalista é detentor dos meios de produção porque detém a posse propriedade privada. Esta, por sua vez, irá proporcionar a relação dialética entre trabalhador e capitalista e, por conseguinte, o trabalho alienado do indivíduo. O que media a relação existencial entre trabalhador e capitalista é o salário.

Marx (2004), irá tecer duras críticas acerca da relação do trabalhador e da mercadoria que este produz, afirmando que esta é de certa forma estranha a ele, e que o trabalhador, apesar ser o principal “braço” no processo de produção, não usufruirá da riqueza que ajudou a produzir. Dessa forma, para Marx, a partir da ideia de salário na lógica da sociedade capitalista, “o trabalhador não precisa

necessariamente ganhar com o ganho do capitalista, mas necessariamente perder quando ele perde” (MARX, 2004, p 25).

Acerca do trabalho, Marx irá desenvolver suas críticas a essa temática e discorrer sobre sua subjetividade e sua relação com a classe operária pautando-se na relação dialética existente no *ethos* das fábricas, Nesse contexto, irá mostrar o quanto a mercadoria é estranha aos indivíduos que a produzem e como trabalhador e a mercadoria se confundem. A essa relação Marx denominará de trabalho alienado.

A mercadoria é resultado do trabalho alienado do operário, todavia, para Marx, a alienação está contida no processo de produção, como parte fundamental desse processo. Contudo, essa alienação faz com que o trabalhador negue a si mesmo, em uma contínua relação de exploração física e mental. Nesse mesmo raciocínio, o homem deixa de ser um sujeito transformador de sua própria realidade, pois não é livre, ao contrário, está preso ao trabalho estranhado, exterior a ele. Dessa forma, fica a mercê desse processo e, por não ter tempo livre¹, fica impedido de desenvolver seu intelecto, ter contato com a arte, cultura e lazer, ou seja, nega ao homem o que tem de mais essencial em sua natureza, seja ela física, biológica ou mental.

O homem, em Marx (2004), possui consciência de si, para si e é, de certo modo, uma ente-espécie, ou seja, é racional, e dessa forma se difere dos demais animais, entretanto, na lógica da sociedade capitalista, o homem passa a ser dominador do próprio homem e é o trabalho alienado que proporciona essa dominação. Entretanto a origem disso remonta a propriedade privada que, para o pensamento marxiano, é resultante do trabalho alienado. Ainda nesse contexto, para Marx (2004) na relação capital-trabalho, capitalista e operário, o homem trabalhador se faz coisa e a coisa se faz homem. Ora, este é por consequência o resultado dessa relação dialética.

Nesta perspectiva, o modelo de sociedade no qual estamos inseridos apresenta de forma clara uma disputa de classes constituída a partir do modo de produção

¹ Para Marx, o *tempo livre* é uma categoria importante para o desenvolvimento do homem, pois, a entrega incessante ao mundo do trabalho e por consequência a lógica do capital, faz com que ele perca sua capacidade de poder desenvolver seu intelecto, a arte, a cultura e o lazer.

capitalista. Essa disputa é protagonizada por duas classes distintas: burguesia x proletariado. A sociedade se constitui no bojo dessa relação dialética e a educação aparecerá como elemento determinante para a manutenção da hegemonia da classe dominante. No modelo de produção capitalista, o sistema educacional se constituiu historicamente para atender às necessidades e demandas do capital. Assim, a lógica baseada na produção de riqueza teve o homem como peça fundamental nessa complexidade, pois é a partir da exploração da sua mão de obra que há a acumulação de capital.

É importante expor aqui que o trabalho e a educação edificam-se enquanto atividades que se constituem como particularidade humana, ou seja, é algo específico de sua história, da sua formação cultural e social junto à natureza. Com base nisso, compreende-se que só o ser humano possui a capacidade de trabalhar e educar, pois no processo histórico do homem ele foi capaz de dominar a natureza de acordo com suas necessidades. Dessa forma, a existência humana passa a ser produto de seu trabalho, seu agir sobre a natureza (FRIGOTTO, 2006; SAVIANI, 2007).

Diante desse contexto, a luta por uma escola que realmente atenda a classe trabalhadora, tem sido historicamente, pauta substancial junto aos movimentos sociais e políticos que, nesta direção, fomenta-se uma discussão crítica do conhecimento que, ao longo do tempo fora acumulado, ou seja, um saber burguês, que se coloca de forma hegemônico na conjuntura histórica. É importante que a classe trabalhadora rompa com esse paradigma e, assim, construa seu próprio conhecimento.

A luta pela escola tem sido uma luta secular da classe trabalhadora. Mas certamente o saber, o conhecimento que a classe trabalhadora busca na escola não coincide, necessariamente, com o saber historicamente acumulado sob a hegemonia da burguesia. A luta hegemônica implica, concretamente, uma crítica radical ao saber dominante e uma articulação do conhecimento histórico – que não é produção exclusiva da burguesia – aos interesses da classe trabalhadora. Não se trata pura e simplesmente de mudança de conteúdos, mas de uma forma nova de produção do conhecimento (FRIGOTTO 2012, p. 28-29).

Do ponto de vista histórico, o conhecimento é expropriado da classe operária e concentrada nas mãos dos donos dos meios de produção. Nesse sentido, o capital

desenvolveu de forma perversa uma exploração que vai além da força física do trabalhador, controlando-o e aumentando a produtividade. Desta forma há divisão técnica do trabalho, onde se destaca a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Segundo Kuenzer (2003), essa divisão é uma das condições de sobrevivência das sociedades capitalistas, pois é condicionada pela relação dialética capital e trabalho.

A compreensão do processo de produção social é alcançada somente a uma parcela da sociedade capitalista, que de forma hegemônica é constituída pelos detentores dos meios de produção. Desse ponto de vista, entende-se que as transformações que ocorrem no modo de produção capitalista mantem relação com a educação, ou seja, a própria educação se ajusta às demandas do sistema. Nesse processo, surgem novos modelos educacionais e novas bases pedagógicas que estarão adaptadas aos avanços tecnológicos.

O trabalhador, no modelo taylorista/fordista, não é instigado a desenvolver um trabalho intelectualizado, ou seja, não é incentivado a pensar sobre o processo de produção do qual ele faz parte. Braverman, em sua obra “Trabalho e capital monopolista” (1981), irá tecer duras críticas ao pensamento de Taylor. O ponto fundamental do taylorismo é o tempo, dessa forma os trabalhadores devem ser tratados como máquinas.

Com base nisso, entende-se que o controle é centralizado na perspectiva gerencial, que por sua vez é a expressão da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectualizado. De acordo com Braverman (1981), Taylor queria um trabalhador que teria a capacidade de executar as ordens da gerência científica. Entretanto, no que se refere ao capitalismo do século XXI e no que diz respeito ao toyotismo, tem-se a necessidade de formar trabalhadores que possam ser participativos, “colaboradores”, que “vista a camisa da empresa”.

Para Kuenzer (2003), o mercado demanda características para a empregabilidade do novo trabalhador. Além disso, demanda a capacidade de ser flexível e o desenvolvimento de competências cognitivas superiores. O trabalhador deve apresentar características como capacidade de síntese e análise, criatividade,

comunicação, interpretação e o uso de diferentes formas de linguagem. Nesse sentido, os novos processos pedagógicos tendem a se enquadrarem nesse processo, demandado pelo mercado e pela empregabilidade.

1.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA REFLEXÃO DE UMA POLÍTICA CONTRA HEGEMÔNICA

Na crítica de uma visão dicotômica entre trabalho manual e intelectual, trazemos a contribuição de Gramsci para pensar uma forma contra hegemônica. Destacamos que a escolha dos pensamentos e reflexões de Gramsci é fundamentada no fato de ter seu direcionamento pautado no materialismo histórico dialético, constituído por Marx e Engels, tornando-o herdeiro e um dos principais pensadores materialistas do século XX.

Para tanto, sua reflexão acerca do conceito de hegemonia nos direciona para a compreensão dos pressupostos que temos acerca de nosso objeto de pesquisa, bem como o lócus. Dessa forma, entendemos que o pensamento *gramsciano* nos embasa a uma compreensão da realidade social, bem como das construções sócio-históricas e relações políticas no que tangem nosso objeto e lócus de pesquisa.

Os anos entre 1919 e 1920 foram marcantes para Gramsci, pois nesse período é que ele vivencia a experiência dos Conselhos de Fábrica e lança o jornal semanal *L'Ordine Nuovo*, que visava criar espaços para debater com maior liberdade a questão do socialismo na Itália, tornando-se assim um instrumento importante para a difusão da cultura, além de levar educação e preparar as massas para a práxis revolucionária (SIMIONATTO, 1995).

Foi a partir da experiência nos Conselhos de Fábrica que Gramsci pôde evoluir sua intelectualidade, podendo compreender o Estado como elemento importante para a revolução socialista, além de reconhecê-lo a importância de um partido revolucionário na construção de uma hegemonia para além da fábrica. Nessa perspectiva, Simionatto (1995) afirma que para Gramsci há um importante significado da renovação cultural para a formação de uma nova consciência, e o papel dos intelectuais serão o eixo de preocupações do pensamento gramsciano nos anos seguintes:

[...] Os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1982, p. 10).

Deste modo, de acordo com Simionatto (1995), é discutível, portanto, o conceito de intelectuais a partir de dois critérios propostos de certa forma por Gramsci. O primeiro refere-se ao lugar e função que exerce na estrutura social e o segundo, pelo lugar e função que desempenha em um determinado processo histórico. A partir daí, surgem as duas categorias postas por Gramsci acerca dos intelectuais: o intelectual orgânico e o intelectual tradicional.

O que leva Gramsci a desenvolver o conceito de hegemonia é, em suma, a análise de fenômenos específicos. Tais fenômenos estão intimamente ligados ao contexto histórico, político e social no qual o pensamento gramsciano se desenvolve.

Nesse sentido, é importante destacar aqui que Gramsci preocupa-se em realizar uma análise do desenvolvimento do capitalismo, sobretudo nos países ocidentais. Deste modo, objetiva compreender o fracasso da atividade revolucionária italiana de 1919 – 1920 (CARNOY, 2014).

Nesta direção, embora Gramsci não tenha o objetivo de desenvolver o conceito de hegemonia, foi analisando criticamente o contexto político e social no qual o processo revolucionário no oriente, ou seja, na Rússia, estava em curso, para então diferenciá-lo do contexto político social do ocidente, que ele irá elencar os elementos primordiais para conceituar a hegemonia, bem como em que contexto político ela se situa.

Desta forma, a conquista do Estado como parte do processo revolucionário apresenta-se como direcionamento decisivo no oriente. Diante disso, como aponta Simionatto (1995), a luta de classes assume, em seu momento decisivo, o caráter de ataque frontal ao poder, ou seja, “uma guerra de movimento”.

No entanto, de acordo com Gramsci, no ocidente o processo revolucionário teria outro direcionamento e é nesse contexto que aparece a hegemonia. Para ele, o processo revolucionário estaria no âmbito da conquista da hegemonia, mais especificamente por meio da sociedade civil. Nesse sentido, a partir do conceito de Guerra de posição, o Estado seria apenas mais um local de disputa de hegemonia.

Esta estratégia, denominada por Gramsci de “guerra de posição”, encerra em si um processo de luta para a conquista da direção político-ideológica e do consenso dos setores mais expressivos da população, como caminho para a conquista e conservação do poder. A “guerra de posição” supõe o consenso ativo, ou seja, organizado e participativo, implicando também, unidade na diversidade, um movimento dialético e democrático. Da “guerra de movimento” a “guerra de posição”, ocorre uma mudança de qualidade, ou seja, é quando há predominância do consenso sobre as forças coercitivas (SIMIONATTO, 1995, p. 39-40).

Deste modo, enquanto que no oriente o processo direciona-se a uma “guerra de movimento”, no ocidente, Gramsci irá determinar outra estratégia, a de “guerra de posição”. Esta diferença relaciona-se a distinção entre a classe operária nos diferentes contextos, em que paradoxalmente o “proletariado industrial mais extenso nos países capitalistas mais avançados e, por outro lado, menos militante que na Rússia e menos desejoso de derrubar o capitalismo” (CARNOY, 2014, p. 111).

De acordo com Carnoy (2014), a ideia de guerra de posição nada mais é do que a luta pela consciência da classe operária, e a relação das forças políticas depende de vários “momentos” ou “níveis de consciência política coletiva”. Deste modo, para Gramsci a guerra de posição é mais adequada nas sociedades onde há um equilíbrio na relação existente entre sociedade civil e Estado.

Portanto, de acordo com Carnoy (2014), a estratégia de Gramsci não era organizar os trabalhadores e camponeses a fim de compreender um ataque frontal ao Estado, mas estabelecer organizações da classe trabalhadora como os alicerces de uma nova cultura – as normas e valores de uma nova sociedade proletária.

Nessa direção, ainda segundo Carnoy (2014), constituindo-se uma hegemonia proletária que confrontaria a hegemonia burguesa numa guerra de posição. Essa luta ideológica pela consciência da classe trabalhadora aconteceria até que uma nova superestrutura sitiesse a antiga (burguesa), incluindo o aparelho do Estado.

Essa nova superestrutura caracteriza-se assim, uma contra-hegemonia diante da hegemonia dominante.

Devido ao forte espírito rebelde que Gramsci sinalizava frente aos ricos, o jovem oriundo de Sardenha irá se convencer de que a libertação das classes subalternas só seria possível a partir da superação do modelo público de educação que, de certo modo, estava destinado às classes dominantes, e por consequência, perpetuava o papel dirigente da elite na sociedade.

Destarte, nesse contexto, na concepção de Gramsci, era preciso que a classe operária se libertasse dessa dominação e dependência do que ele irá chamar de intelectuais burgueses. Dessa forma, as classes subordinadas poderiam desenvolver e disseminar sua própria intelectualidade e cultura, afastando-se das correntes filosóficas da classe dominante.

1.2 A GÊNESE DO ESTADO NEOLIBERAL

Historicamente o modelo neoliberal tem sua gênese no período posterior a Segunda Guerra Mundial, tendo como bases teóricas os pensamentos de Friedrich Hayek, que escrevera em 1944 o livro “A caminho da Servidão”. Em sua obra, Hayek se propõe a atacar a chamada racionalidade econômica, que prima pela individualidade das pessoas ou das empresas (CERQUEIRA, 2008).

Numa proposta de caracterização do ponto de vista epistemológico do neoliberalismo, buscamos inicialmente em Harvey (2008) os alicerces necessários. Segundo o autor, o neoliberalismo é uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar da humanidade poderá ter melhor desenvolvimento a partir da promoção de liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livre comércio e livre mercado. Para Harvey, o Estado tem um papel de “criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas” (HARVEY, 2008, p. 12).

Para Harvey (2008), no Estado Liberal existem algumas características que teoricamente definem o que seria este Estado. Deste modo, o autor aponta que o

Estado Liberal favorece a existência de fortes direitos individuais, a propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio, promoção da privatização de ativos; Embora a liberdade pessoal e individual no mercado seja garantida, cada indivíduo é julgado por eles; a livre mobilidade do capital entre setores, regiões e países é tida como crucial.

Ainda segundo o autor, cada indivíduo deve ter sua liberdade pessoal e individual garantidas no mercado. Portanto, esse indivíduo é posto como responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar, princípio que também se aplica à ideia de bem estar social nos âmbitos da educação, saúde, assistência, etc.

Deste modo, o neoliberalismo se distingue do liberalismo clássico em sua origem. Outros autores que tiveram como proposta defender e consolidar o pensamento neoliberal ao longo do século XX foram: Friedman, Robbins, Mises, dentre outros, com destaque na área das ciências sociais e econômicas.

É importante ressaltar aqui que, inicialmente, as principais considerações que deram início a esse novo modelo liberal tinham como proposta criticar o chamado Keynesianismo, que de certo modo apresentava como característica principal a presença do Estado na economia e pregava o chamado Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*). Como aponta Anderson (1995) sobre a formulação de Hayek

[...] Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995, p. 09).

Essa visão que foi Impulsionada pela crise político-militar no Oriente Médio e que acarretou em uma crise do petróleo, e por consequência a crise econômica global em 1973, fez o mundo capitalista entrar em um estado de recessão. Deste modo houve, pela primeira vez, de forma combinada, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação (ANDERSON, 1995).

Neste contexto, os sindicatos e o movimento operário em si apresentavam-se como os principais responsáveis pelas altas taxas de inflação e o baixo crescimento econômico (ANDERSON, 1995, p. 10).

Nesse sentido, o modelo neoliberal toma suas proporções mais perversas no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 nos Estados Unidos no governo de Ronald Reagan, nos chamados países de capitalismo avançado. A condição de Estado Mínimo ganha materialidade e representatividade, não só no que diz respeito ao afastamento do Estado da economia, mas também combatendo duramente o movimento sindical. A respeito desse movimento, Anderson (1995) aponta,

[...] Os governos Thatcher criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 1995, p. 11).

Como se sabe, a América Latina não ficara de fora do modelo neoliberal. De certo modo, segundo Anderson (1995), os países do cone sul apresentam-se como a terceira grande cena de experimentações neoliberais. A primeira experiência sistemática, no entanto, ocorrera já neste continente, mais especificamente no Chile, sob um governo de extrema direita.

É inegável que a experiência chilena, em sua essência, obteve sucesso. Com isso, o pacote neoliberal começara a ser sistematicamente imposto na América Latina, os países do cone sul, pressionados por um contexto econômico desfavorável e por economias frágeis aderirem ao modelo. Nesse sentido, como aponta Hobsbawm (1995), o triunfo do modelo neoliberal durante a década de 1980 traduziu-se em políticas de privatizações e um capitalismo livre de mercado que, com efeito, foram impostos a governos demasiadamente falidos, ou seja, sem condições de oferecer resistência.

No Brasil, não foi diferente. Após um período de crise econômica, caracterizado pela fuga de capitais e altas taxas inflacionárias na década de 1980 ou, a década perdida, o país mergulhou no modelo neoliberal, inicialmente com Fernando Collor de Melo e com a continuidade de Fernando Henrique Cardoso. Neste contexto de crise, o discurso neoliberal apresenta-se como proposta de conter a crise e, dessa maneira, rege propostas de reformas ao sistema capitalista, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), este discurso apresentará em seu pacote noções, como de

globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, empregabilidade, qualidade total. Todas essas noções, segundo os autores, teriam a função de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e, sobretudo nas relações capital/trabalho.

1.3 A INSERÇÃO DO BRASIL NO MODELO DE ESTADO NEOLIBERAL

O Brasil começa a vivenciar o projeto neoliberal no início dos anos 1990 após a sistematização do pacote neoliberal no chamado “Consenso de Washington” e a determinação para que todas as economias da América Latina aderissem. Destarte, as proposições determinadas pelo projeto neoliberal provocaram um “movimento de globalização do capitalismo, ao final do século XX, carregando consigo a globalização do mundo do trabalho” (PAIVA, 2012, p. 53).

Nesse contexto de inserção do Brasil na lógica neoliberal e em que o país segue a cartilha determinada por esse novo paradigma econômico, a educação vincula-se sistematicamente às suas consequências, já que se sabe que um dos pontos principais da cartilha é a não presença do Estado em segmentos importantes para a sociedade, em especial a manutenção por parte do Estado de serviços públicos tidos como universais.

Com a adesão do governo brasileiro ao modelo neoliberal a partir da década de 1990, percebeu-se que as políticas públicas voltadas para a educação sofreram notável influência dos preceitos desse paradigma. Neste contexto, paralelo à implantação desse projeto político, ideológico, econômico e cultural:

Estabeleceu-se uma progressiva submissão econômica, política e cultural, evidenciando a pertinência das análises da teoria da dependência sobre a tendência à exclusão crescente, ao aumento da concentração econômica e à desigualdade social. Esses processos se ampliaram com as políticas neoliberais implantadas a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, prosseguiram, com atenuantes, nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, como o “livre mercado” sob a hegemonia dos países (CIAVATTA, 2012, p. 71).

Ao analisarmos documentos emitidos no governo de FHC, é perceptível a atenção por parte do Estado em garantir um modelo de educação baseado nos preceitos políticos e ideológicos neoliberais. A exemplo disso temos a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Programa Brasil em Ação de 1998, a Emenda Constitucional nº 14 que criou o Fundef e o Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.174/01).

Tais reformas realizadas no governo FHC aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financeiro rentista (FRIGOTTO, 2011). De certo, o governo brasileiro preocupou-se em seguir a cartilha proposta no Consenso de Whashington, demonstrando um comportamento passivo do governo brasileiro. Porém, o objetivo desse consenso era doutrinar as nações da América Latina a seguirem o que fora proposto para a nova ordem mundial e que havia surgido pós Guerra Fria.

1.4 O BRASIL NO CAMINHO NEODESENVOLVIMENTISTA

Neste tópico, buscarei apresentar e caracterizar de forma breve o termo neodesenvolvimentismo perante o cenário político e econômico brasileiro dos anos 2000. Segundo a literatura estudada, entende-se que esta nova expressão configura-se principalmente nos governos Lula e Dilma. Boito (2012) e Boito e Berringer (2013) preocupam-se em demonstrar a relação deste novo paradigma como uma nova forma de desenvolvimentismo. Entretanto, Sampaio (2012) aponta que o fenômeno apresenta-se, na verdade, como uma “máscara” do modelo neoliberal, justificando que nos âmbitos político, social e econômico brasileiro o país vivenciou uma ligeira “prosperidade”, aliado a pequenas, porém significantes, reformas sociais.

Alves (2014) expõe que a distinção entre o projeto neodesenvolvimentista e o projeto neoliberal, estão presentes nas políticas de transferência de renda e gasto público, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais e fortalecer o mercado interno, ao traçarmos um paralelo entre os anos de governo de FHC e os anos Lula e Dilma estas diferenças ficam mais evidentes.

Além disso, há diferenças no que diz respeito ao combate a crise do capitalismo global no âmbito de crise do capitalismo global, como aponta Alves (2014, p. 150)

A frente política do neodesenvolvimentismo no último governo Lula e Dilma recusou-se, por exemplo, a adotar políticas de austeridade, embora

mantenham – pragmaticamente – o tripé macroeconômico neoliberal (metas de inflação, câmbio flexível e superávit primário). Finalmente existem diferenças entre a política do neodesenvolvimentismo e a política no neodesenvolvimentismo no plano *geopolítico internacional*. A diplomacia do neodesenvolvimentismo deu apoio aos governos bolivarianos na América do Sul (Venezuela, Equador e Bolívia) e alinhou-se aos BRICS, adotando uma postura independente com respeito à política exterior norte-americana, o que a distingue, por exemplo, do alinhamento automático com os EUA operada pela diplomacia dos governos neoliberais.

Com base em Boito (2012), no século XXI se formou no Brasil uma frente política denominada pelo autor de neodesenvolvimentista. Segundo ao autor, “foi a base ampla e heterogênea de sustentação da política de crescimento econômico e de transferência de renda encetadas pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff” (BOITO, 2012, p. 3).

Boito e Berringer (2013) apontam que durante os governos Lula e Dilma houve uma mudança no que se refere ao bloco no poder. Para os autores, a grande burguesia nacional ascendeu politicamente e passou a se apoiar em uma ampla frente política, integrando inclusive as classes populares. O programa político dessa frente foi denominado “neodesenvolvimentismo”. É importante ressaltar que este programa nasce dentro de uma lógica de capitalismo neoliberal, e nesse sentido, mesmo nos governos Lula e Dilma, eleitos com uma base de sustentação popular, não houve rompimento com o modelo neoliberal. Entretanto, esses governos realizaram mudanças importantes nos âmbitos da economia, política e na atuação do Estado brasileiro no cenário global.

Numa outra perspectiva, Sampaio Júnior (2012) aponta que o neodesenvolvimentismo não se configura como uma continuidade do desenvolvimentismo. Segundo o autor, as duas expressões econômicas apresentam-se em épocas distintas e, com isso, representam aspectos ideológicos opostos. Sampaio aponta que ao identificar a realidade da economia brasileira contemporânea com o desenvolvimento capitalista, essa nova expressão do pensamento econômico (neodesenvolvimentista) nada mais é do que um esforço provinciano que visa dar uma nova “roupagem” à velha teoria da modernização, como forma de solução para os problemas das populações que vivem a mercê do sistema capitalista mundial, ou seja, este pensamento se configura como uma política de Estado neoliberal.

De acordo com Sampaio (2012), o fenômeno neodesenvolvimentismo é recente e localizado, e “indissociável das particularidades da economia e da política brasileiras na segunda metade dos anos 2000” (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 678).

Nessa perspectiva, segundo o autor, a “onda” neodesenvolvimentista possui relações diretas com intrigas e relações palacianas, demonstrando facetas importantes no contexto de um Estado Liberal:

Mais do que uma nova tendência do pensamento econômico confortável para se expandir a outras praças e resistir à prova do tempo, a onda neodesenvolvimentista está diretamente relacionada às intrigas e conspirações palacianas entre as duas facções que disputam o controle da política econômica brasileira: a monetarista — braço direito do neoliberalismo — e a autoproclamada “desenvolvimentista” — braço esquerdo da ordem. Fenômeno análogo já tinha se esboçado no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, contrapondo as diretrizes do Banco Central, liderado por Gustavo Franco, às políticas do BNDES, então sob a influência dos irmãos Mendonça de Barros. Na época, a escaramuça já surgiu natimorta porque o choque entre teoria e prática era gritante. A crise de estrangulamento cambial e a subsequente tutela política econômica pelo FMI jogavam por terra qualquer possibilidade de camuflar a absoluta impotência do Estado brasileiro diante dos ditames do capital financeiro (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 678-679).

Com a retomada do crescimento econômico após algumas décadas de recessão e a consequente retomada do poder aquisitivo, aliada a uma melhoria de distribuição de renda “[...] neodesenvolvimentismo seria, assim, uma expressão teórica desse novo tempo. Para alguns de seus adeptos mais ingênuos que acreditam fervorosamente no poder criador das fórmulas abstratas [...]” (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 679).

Para Sampaio, os economistas que discutem o novo desenvolvimento compartilham de um pensamento comum a respeito:

[...] procuram uma terceira via que evite o que consideram o grave problema do neoliberalismo — a cumplicidade com o rentismo — e o que atribuem como as inaceitáveis perversidades do velho desenvolvimentismo — o nacionalismo anacrônico, a complacência com a inflação e o populismo fiscal (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 679).

Nesse sentido, o neodesenvolvimentismo consiste, de acordo com Sampaio, em conciliar aspectos presentes no neoliberalismo, como o compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional e ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional, além de aspectos do desenvolvimentismo, como o comprometimento

com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, e até uma ligeira preocupação social.

Castelo (2012) aponta que neste contexto denominado “neodesenvolvimentista”, o Brasil experimenta uma nova fase do desenvolvimento do capitalista. Esta fase inicia-se nos governos FHC e, por conseguinte, se aprofunda durante os governos Lula e Dilma. Para o autor, no percurso de transformações estruturais, há a constatação de uma ideologia que se propõe ditar os rumos do desenvolvimento capitalista brasileiro: o novo desenvolvimentismo. Percebe-se, aqui, o surgimento de uma nova nomenclatura para o período econômico na qual me proponho a estudar, entretanto, neste primeiro momento, não é minha pretensão esgotar a discussão acerca das diferentes nomenclaturas e termologias postas pela literatura.

Do ponto de vista da educação, em pleno governo FHC surge o Decreto nº 2.208 de 17/04/97, que se destaca por ter sido o responsável por promover a separação entre o ensino médio e o ensino técnico. Esta fragmentação tornou a educação profissional pública mais frágil, propiciando um esvaziamento dessa modalidade sobretudo sua oferta por parte do Estado sujeita a demanda do mercado. Como aponta Oliveira e Carneiro (2012)

Dentre as ações estatais para a educação profissional, destacam-se o Decreto nº 2.208 de 17/04/97 que promoveu a separação entre o ensino médio e técnico. “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (KUENZER, 2000, p. 24). Assim, ocorreu uma cisão entre a formação geral e profissional nos cursos técnicos. Os textos legais deixam bem claro que essa cisão, na realidade, pretendeu privilegiar uma formação restrita e direcionada para ocupações no mercado de trabalho (OLIVEIRA e CARNEIRO, 2012, p. 6).

O que fica claro é que esse decreto tinha claro intuito de atender ao que fora determinado pela cartilha neoliberal, pois, segundo Oliveira e Machado (2012), ele autorizava as matrículas do ensino médio “de forma independente da educação profissional e regulamentava formas aligeiradas de EP para atender a demandas do mercado” (p. 126).

Diante disso, há “uma evidente inversão de papéis entre o Estado e o Mercado” (OLIVEIRA, CARNEIRO, 2012, p. 7), pois foi estabelecido pelo Estado, diretrizes

que visavam à fragmentação da formação técnica do ensino médio, conforme o Decreto nº 2.208/97:

Diante do exposto, fica evidente a inversão de papéis entre Estado e mercado. O Estado estabeleceu diretrizes a fim de contemplar a formação técnica desassociada da formação geral (Decreto nº 2.208/97). A interferência do mercado sobre o papel do Estado pode ser notada quando, ao verificarmos os documentos expedidos pelo MEC, durante o governo FHC, percebemos um processo de mercantilização da educação. (OLIVEIRA e CARNEIRO, 2012, p. 7).

Em “Educação e a Crise do Capitalismo” (2003), Frigotto ressalta a mudança que ocorreu neste contexto. Para o autor, o mercado passou a “ditar” as diretrizes do cenário educacional, tornando-se “sujeito regulador da concepção e da organização da educação, tendendo a eternizar a concepção instrumentalista, dualista, fragmentária, imediatista e interesseira de formação humana” (FRIGOTTO, 2003, p. 47-48).

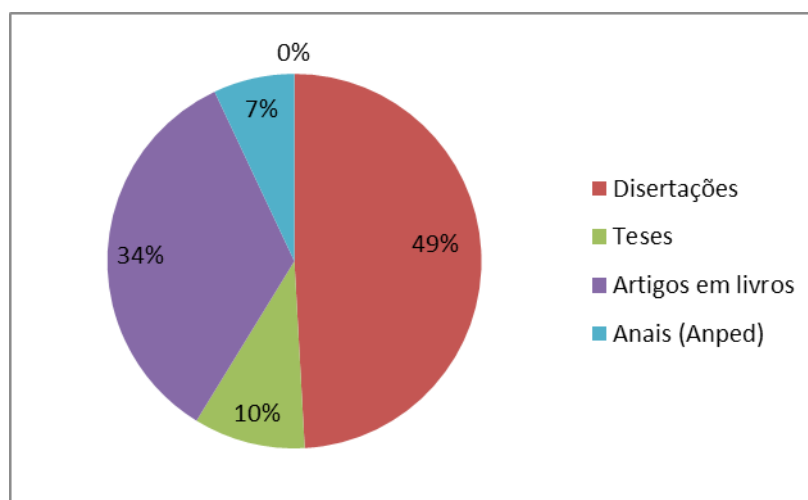
Caracterizando ainda mais o governo de FHC bem como as ações de seu governo que visavam afirmar o período socioeconômico no qual o Brasil se inseria, houve também obrigatoriedade de ofertar cursos profissionais de nível básico aos alunos das redes públicas e privadas, além de trabalhadores com qualquer nível de escolaridade (OLIVEIRA, 2012). Além disso, instituiu-se a profissionalização voltada para o mercado de trabalho dividido por módulos, a exemplo do sistema S (SESC, SENAI, SESI, etc). Há, portanto claramente, uma influência do mercado de trabalho na constituição de políticas públicas voltadas para a educação.

CAPÍTULO 2 - ESCRITAS ACERCA DO PROEJA: A INSTITUCIONALIDADE E A IMPLANTAÇÃO

Em busca de realizar uma pesquisa bibliográfica que contemplasse nosso trabalho, procuramos de forma sistemática, garimpar trabalhos realizados nos últimos anos que tangem o objeto de pesquisa, ou seja, o PROEJA. Dessa forma, com a ajuda do site Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, junto a seu acervo, obtivemos acesso a 56 dissertações e 11 teses, trabalhos estes, defendidos entre os anos de 2009 e 2014. Procuramos também, analisar 39 artigos que foram publicados em livros entre 2010 a 2015, além de 8 artigos em anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

A sistematização destes trabalhos pesquisados estão no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Fontes de Pesquisa



Como podemos notar, há uma concentração considerável de dissertações (49%) analisadas, seguidas de artigos publicados em livros (34%), teses (10%) e Anais da

Anped (7%). É importante ressaltar que, não temos como objetivo dar foco maior no grupo de trabalhos que apresenta maior quantitativo. Deste modo, as análises qualitativas dos trabalhos estão divididas da seguinte forma: Em um primeiro momento, estão organizadas as dissertações e teses, em um segundo os artigos publicados em livros e nos anais da Anped. Vale lembrar que, não temos como objetivo esgotar as diferentes abordagens apresentadas nos trabalhos.

Por fim, em nosso lócus de pesquisa, adentramos no método que envolve as entrevistas em profundidade. Com efeito, entrevistamos nove pessoas que julgamos importantes para a pesquisa, entre sujeitos e atores, compostos por educandos, gestores e educadores que possuem sua história entrelaçada com o PROEJA, seja de forma direta ou indiretamente.

Diante disso, podemos perceber de forma mais lúcida as características das diversas tensões e contradições que envolvem o PROEJA e que, em suas especificidades fazem do PROEJA um programa contra hegemônico em uma instituição que, por diversos fatores históricos a coloca como instituição de ensino elitista e meritocrática.

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) apresenta-se como temática central deste trabalho, sem a pretensão, no entanto, de esgotar as discussões nesse capítulo.

Para isso, seccionamos a discussão em dois tópicos. No primeiro, optamos por realizar uma rápida historicidade da gênese do programa para, em seguida, expor as ideias de alguns autores que buscaram realizar uma análise do processo de implementação do PROEJA. Com esse objetivo, tomamos como base literária os autores: Paiva (2012), Rummert (2008), Garcia (2011), Garcia e Ramos (2013), Dantas e Moura (2010) e Ivo e Hypolito (2012). Suas análises são construídas a partir de diferentes metodologias e perspectivas, tendo em vista as particularidades dos diferentes lócus de pesquisa.

No segundo tópico, os autores utilizados preocuparam-se em trabalhar a institucionalização do Programa. Dessa forma, apontamos as análises de autores

como: Moura (2006), Lima Filho (2010), Ferreira e Oliveira (2010), Santos (2010, 2011), Machado e Oliveira (2012), Scopel, Oliveira e Ferreira (2013).

2.1 PERSPECTIVAS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA

Após a eleição presidencial em 2002, tendo uma ampla base de apoio nos movimentos sociais, o governo Lula objetivou integrar as demandas desses movimentos e as discussões e acúmulos de setores da comunidade acadêmica.

Segundo Paiva (2012), as matrizes orientadoras do Governo Lula e do projeto social que se instalou a partir de 2003 mudaram o rumo da educação e de prioridades até então existentes no país. O Decreto nº 5.580 institui o PROEJA e a reserva de 10% das matrículas de ensino médio integrado a educação profissional para jovens e adultos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O programa foi elaborado sobre a responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), estando aberto para pessoas com idade mínima de 18 anos.

Desse modo, a oferta de vagas abrange três níveis:

[...] educação profissional técnica de nível médio com Ensino Médio, destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental e ainda não possui o Ensino Médio, e pretende adquirir o título de técnico; formação inicial e continuada com o Ensino Médio, destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental e ainda não possui o Ensino Médio, e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida; formação inicial e continuada com Ensino Fundamental, para aqueles que já concluíram a primeira fase deste ensino (RUMMERT, 2008, p. 185).

Segundo Rummert (2008), a educação dos trabalhadores jovens e adultos no Brasil recebeu especial destaque no âmbito das políticas do governo federal durante o governo Lula.

Para Garcia (2011), a implantação do PROEJA representou, na vida do público de jovens e adultos trabalhadores, grande avanço não só para este público: “Uma vez que se trata de uma parcela da população excluída do processo escolar e carente de formação profissional” (GARCIA, RAMOS, 2013, p. 123).

Considerando o exemplo do IFRN, campus de Currais Novos, no processo de implantação do PROEJA, segundo Dantas e Moura (2010), a oferta de cursos diurnos durante o semestre 2006/2 foi um dos possíveis equívocos da implantação do programa, pois, “houve dois problemas: a baixa demanda de candidatos; a evasão em decorrência do turno das aulas, pois havia incompatibilidade entre o horário de aulas e o de trabalho (43,75%)” (DANTAS; MOURA, 2010, p. 192). A descontinuidade nas ofertas de vagas e a falta de formação docente específica são outros aspectos levantados pelos autores como possíveis equívocos.

Ivo e Hypolito (2012) discutem os processos de adesão e resistência docentes na implementação do PROEJA em uma escola agrícola federal. Os autores apontam que, no caso estudado, os docentes manifestam diferentes formas de adesão e resistência ao programa, manifestações essas que se expressam em distintos posicionamentos em relação ao curso e à sua organização pedagógica, à prática pedagógica, ao projeto político-pedagógico e ao cotidiano das aulas. Os autores destacam ainda, com base em depoimento de professores, que a resistência ao programa deixa lacunas na formação dos alunos, ainda que tenham sido reduzidas à medida que os professores se envolviam com o curso. Trata-se, portanto, de um processo lento, contínuo e vulnerável a ações externas.

Ainda sobre a implementação do PROEJA, Oliveira e Machado, a partir de pesquisa feita nos institutos federais de Vitória e Goiânia, indicam que:

[...] as estratégias de organização da oferta do Proeja, no sentido da afirmação do direito à educação, vem comprometendo o acesso do público de jovens e adultos trabalhadores ao qual se destina e colocando em risco a perspectiva da consolidação do programa como política pública (OLIVEIRA e MACHADO, 2012, p. 139).

De fato, de acordo com a análise dos autores, a implementação do PROEJA não deve ser vista apenas como mais uma política pública, as perspectivas acerca do programa devem ir além. Há no programa a possibilidade real de transformação da vida dos sujeitos que com ele estão envolvidos, jovens e adultos trabalhadores que tiveram o direito à educação negada devido a percalços proporcionados pelo mundo do trabalho. Além disso, essa transformação é estendida aos espaços onde o programa é implantado, mudando a rotina, as vivências, as relações político pedagógicas, ou seja, todo o ethos que envolve a instituição.

2.2 PERSPECTIVAS ACERCA DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROEJA

Lima Filho (2010) busca compreender a concepção e construção do PROEJA analisando os aspectos relacionados às diretrizes e princípios norteadores do PROEJA como política educacional. Neste esforço, verifica de que forma a integração proposta é tratada em documentos normativos do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Ainda nesse sentido, Lima Filho discute as possibilidades do programa se tornar, de fato, política pública com o real propósito de elevar a escolaridade integrada à educação profissional de jovens e adultos.

Para Santos (2010), o PROEJA não se apresenta como currículo de EJA e nem como de Educação Profissional e sim um currículo voltado para pessoas que trabalham ou que buscam trabalhar e que não possuem possibilidades de terem acesso e permanecerem na escola regular.

De acordo com Santos (2011, p.17), “o papel estratégico do PROEJA dentro da instituição, não é de um curso aligeirado de educação profissional, tampouco aligeirado”. Ainda segundo a autora, o programa é, antes de tudo, voltado para a formação de trabalhadores, garantindo de forma plena uma formação para a cidadania, dentro de uma lógica de escola pública, gratuita e de qualidade.

Ainda de acordo com Oliveira e Machado (2012, p. 128) o desafio da EP demandada é o da democratização da escola pública de qualidade em que caibam os sujeitos jovens e adultos que, em suas diferenças culturais, demandam por reconhecimento e justiça social.

[...] pensar o lugar do Proeja nos IFTs é considerar os sujeitos a quem ele se destina, sujeitos das camadas populares, os quais passam a se reinserir então numa escola que se elitizou ao longo dos anos, tornando-se inacessível para estes sujeitos (OLIVEIRA, MACHADO, 2012, p.120).

Em relação ao público do PROEJA, de acordo com Scopel, Oliveira e Ferreira (2013), o preconceito se configurou em ações de discriminações. Soma-se a isso o não compromisso de alguns docentes, ao não considerarem as especificidades do público da EJA em suas práticas pedagógicas. As autoras apontam que há uma

articulação da equipe técnica-pedagógica para garantir o acesso e permanência dos educandos.

Moura (2006) argumenta que, para que o PROEJA, enquanto política, de fato tenha êxito, deva existir a interação entre os sistemas educacionais federal, estaduais e municipais, pois, segundo ele, há a necessidade de buscar a integração entre o ensino médio, a educação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos.

Ferreira e Oliveira (2010) analisam o contexto político que originou o PROEJA. As autoras apontam a recorrência de políticas educacionais, geridas durante décadas sob a ética do mercado e de um modelo de desenvolvimento subalterno aos interesses internacionais. Segundo as autoras, este movimento potencializa a dualidade da educação escolar e, ao mesmo tempo, dificulta a emergência de experiências que buscam integrar a formação geral e profissional. Além disso, acerca dos dilemas epistemológicos a análise de Ferreira e Oliveira, busca estudar a categoria integração e as possibilidades de organização do currículo integrado, utilizando-se da mediação de um grupo de professores em formação, dessa forma, convergindo os campos da educação profissional e da EJA.

Ao chegarmos ao fim deste capítulo, fica evidente que os autores que tivemos acesso em nossa revisão bibliográfica tiveram suas análises acerca do PROEJA, centradas em dois caminhos: a implementação e a institucionalização do programa. Naturalmente optamos também por traçar a nossa revisão nessas duas perspectivas.

Deste modo, procuramos primeiramente elencar o que os autores nos trazem acerca do processo de implementação do programa. Em seguida, buscamos trazer os autores que fazem uma discussão acerca do processo de institucionalização.

Assim, traçamos um paralelo com o contexto político no qual o programa é criado. Os autores apontam que a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva a educação de Jovens e Adultos trabalhadores obteve mais atenção o que gerou políticas específicas para a EJA. Dessa forma, alguns autores apontam alguns problemas no que diz respeito à implantação, em alguns casos específicos: a baixa

demanda de candidatos e a evasão. Além disso, outros autores discutem os processos de adesão e resistência dos docentes diante do PROEJA.

Na perspectiva da institucionalização, há autores que buscam compreender a concepção e construção do programa diante dos aspectos relacionados aos princípios norteadores e suas diretrizes enquanto política nacional. Além disso, a discussão acerca do currículo do programa, onde, segundo os autores, apresenta-se exclusivamente para os trabalhadores. Contudo, há também a necessidade da interação entre as redes federal, estaduais e municipais convergindo as diferentes esferas de ensino.

CAPÍTULO 3 - A EJA E O PROEJA: MARCO LEGAL

Neste capítulo, preocupamo-nos em contar a história do PROEJA tendo como ponto de partida a historicidade da EJA no Brasil a partir da promulgação da Constituição de 1988. Deste modo, à luz da história, iniciaremos a partir do processo de redemocratização, passando pelas disputas e análises das consolidações legais da constituição.

Assim, já nos anos noventa, partiremos da LDB como um importante marco histórico na consolidação do direito a educação para jovens e adultos. Em seguida, nos preocupamos em elucidar os principais fatos que constituem especificamente a história do PROEJA, tanto no que diz respeito ao âmbito nacional quanto ao âmbito local, ou seja, o Ifes campus Vitória.

3.1 DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 À LDB: DISPUTAS, TENSÕES E REDEMOCRATIZAÇÃO.

Após os vinte e um anos de Regime Militar no Brasil, os anos 1980 é marcado por um processo de redemocratização. A campanha das “Diretas Já” demonstrava o quanto o povo brasileiro desejava mudanças no que diz respeito a direitos e representatividade. Nesse contexto a sociedade civil buscava maior participação nos espaços políticos e direitos sociais.

Emergem também nesse período demandas acerca de melhorias na educação, principalmente no que tange a educação de jovens e adultos. Neste contexto, os movimentos sociais e educadores se articulam em torno principalmente dos preceitos da educação popular de Paulo Freire.

Com a redemocratização em meados dos anos 1980 e com a promulgação da Constituição Federal, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, as demandas dos movimentos sociais bem como a dos movimentos organizados que tinham como bandeira de luta a educação e EJA, ganham sopros de esperança. No artigo 205, a promoção da educação passa a ser dever do Estado e da família, que devem também garantir o acesso ao ensino obrigatório e gratuito.

Estes avanços legais, conseqüentemente, levaram a implementação de práticas pedagógicas pautadas na educação popular, que no período da ditadura militar só se desenvolviam de forma clandestina, como aponta Haddah e Di Pierro:

De fato, com o processo de redemocratização política do país, a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas nos níveis subnacionais de governo e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais alargaram o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. (HADDAH, DI PIERRO, 2000, p. 120)

Neste contexto, as novas práticas pedagógicas refletiram-se diretamente na elaboração da constituição de 1988, garantindo direitos e consolidando lutas. Além disso, (HADADD *et al* 2000) ficou estabelecido nas disposições transitórias um prazo de dez anos para os governos e sociedade civil concentrarem esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino. Dessa forma, 50% dos recursos deveriam ser vinculados à educação nos três níveis de governo.

Ainda segundo a CF de 1988, fica notório a necessidade de reconhecer que os jovens e adultos também possuem direito à educação, como consta no artigo 208, inciso I: “educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta para todos gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a CF de 1988 evidencia que os direitos sociais alcançados caracterizam-se como resultados das lutas e demandas dos movimentos sociais, que por duas décadas ficaram caladas e reprimidas. Deste modo, a Constituição Federal de 1988 representa a amplitude no que se refere ao direito à educação de jovens e adultos, como nos aponta Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 63):

O direito, mais amplo, à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, p. 63).

Contudo, a partir dos anos 1990, a nova conjuntura global levou o país a adotar um novo projeto econômico que acaba por influenciar as políticas sociais e educacionais no Brasil. Este projeto, de direção neoliberal, promove um novo discurso que tangencia um ideal de modernização do país, entretanto enfraquece direitos e a qualidade de vida, como aponta Ventura:

Juntamente com o discurso de modernização do país, observa-se também a proclamação da falência do modelo de desenvolvimento e a construção de uma nova regulamentação da economia; seus efeitos se fazem sentir, por exemplo, no enfraquecimento dos direitos trabalhistas, na deteriorização da já precária qualidade de vida da população, no processo de privatização, etc. (VENTURA, 2001, p. 3)

Nota-se que os avanços sociais alcançados com o advento da constituição de 1988 ficam comprometidos, pois este novo cenário político-econômico determinará um retrocesso no que diz respeito a direitos que resultam em políticas afirmativas nos âmbitos sociais e educacionais. Ora, a matriz neoliberal resultou em um desalinhamento, por parte do Estado, com os compromissos éticos políticos e sociais apontados na Constituição de 1988 (VENTURA, 2001).

Nessa direção, o Brasil passa a aderir sistematicamente às determinações do pacote neoliberal, adaptando-se a esse modelo, principalmente no que tange a concepção de Estado mínimo cujo resultado foram as reformas educacionais significativas nos anos 1990.

No seio dessas transformações de âmbito global e nacional irão se desenhar as algumas políticas direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos que procuraremos elucidar neste capítulo.

3.2 OS ANOS 1990, A LDBN E A EDUCAÇÃO NO MODELO NEOLIBERAL

Nas últimas décadas dos anos XX, a educação de jovens e adultos foi pautada nas principais conferências internacionais relacionadas à educação. A necessidade de políticas públicas voltadas para a EJA fez com que o Brasil assumisse o compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em Jomtien (1990) com o objetivo de reduzir das taxas de analfabetismo. Destaca-se ainda a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 1997, reafirmando a importância da EJA.

Estes eventos trouxeram o debate da EJA novamente ao cenário da educação brasileira, como aponta Sampaio:

Esses eventos ajudaram a reacender o debate, e o governo da época respondeu, a partir de 1997, com um Programa que se chamou Alfabetização Solidária e propunha a parceria entre o próprio Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), empresas, universidades e prefeituras. Mais uma vez um chamado à sociedade civil para se engajar na concretização de ações de EJA. (SAMPAIO, 2009, p. 22)

Para tanto, passado o período de agitação política que culminou no processo de redemocratização e de construção da Constituição Federal, é inegável os avanços adquiridos no que se refere aos direitos sociais. Nesse sentido, a luta pela consolidação dos direitos legais teve como marco legal a construção e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96.

Com o advento da LDBEN, segundo Di Pierro (2010), reiteram-se os direitos educativos dos jovens e adultos, tendo em vista suas especificidades e condições no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, “estabeleceu as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda, e na provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado” (DI PIERRO, 2010, p. 941).

No que se refere ao direito à educação e do dever de educar, fica garantido na LDBEN/96, no artigo 4º, a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades destes, passa ser garantido também o acesso e permanência na escola para jovens e adultos trabalhadores, como explicitado no parágrafo VII:

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

No capítulo II, é redigida uma seção especificamente para a EJA em que fica garantido o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso aos estudos ou não puderam dar continuidade. Além disso, é garantida também a viabilidade por parte do poder público ao acesso e permanência do trabalhador na escola. Tais direitos e deveres aparecem no Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN): “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”.

Porém, segundo Machado (2009), há uma contradição no processo que levou a legitimidade e a legalidade da EJA, pois o governo de Fernando Henrique Cardoso, que sanciona a LDB, apresenta vetos a Lei nº 9.424/96 (Brasil, 1996b) que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF. Tais vetos, atingem diretamente a EJA, pois determinam que “as matrículas de EJA fossem consideradas na redistribuição dos recursos do Fundo vão na contramão da garantia do direito explicitado nos incisos do art. 4º da LDB” (MACHADO, 2009, p. 20). Nesta direção, contemporâneo a LDB, o FUNDEF apresentou contradições que influenciaram diretamente as ainda recentes conquistas na educação de jovens e adultos, como aponta Rummert e Ventura

Também as novas regras do financiamento concorreram para secundarizar a EJA ao desestimular a criação ou mesmo a ampliação de turmas na educação de jovens e adultos nos Estados e Municípios. O FUNDEF, também datado de 1996, não incluiu os alunos que cursavam o Ensino Fundamental no então denominado ensino supletivo no cômputo de matrículas para o repasse dos recursos desse fundo. Tal restrição acarretou, em significativo número de municípios brasileiros, a redução da oferta de vagas no supletivo, substituído pelo regular noturno, cujas matrículas eram contabilizadas nos cálculos do FUNDEF, sem que ocorresse nenhuma adaptação de caráter pedagógico com vistas a atender às especificidades dos jovens e adultos (VENTURA, 2007, p.32)

Com efeito, isso se caracterizou como um significativo passo para o retrocesso de conquistas do direito a educação. Segundo Ventura (2008), nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o governo federal limitou-se, no que se refere às políticas para EJA, basicamente em estabelecer parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, bem como formular exames nacionais de certificação. Ainda segundo a autora, durante os oito anos de governo FHC houve um esvaziamento e um processo denominado pela autora de “desresponsabilização” por parte do MEC no que se refere a ações voltadas para EJA.

Nesta direção, outro marco legal resultará em um preocupante retrocesso no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Decreto 2.208/97. Como já observamos, os anos 1990 foram marcados por reformas na estrutura econômica voltadas a um

projeto neoliberal, e que de forma hegemônica afetou diretamente as ações governamentais no Brasil, iniciadas por Fernando Collor e desenvolvidas no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Ora, com o Decreto nº 2.208/1997, a oferta do ensino técnico articulado ao ensino regular ficara impossibilitada. Deste modo, diversos pesquisadores apontaram para a dualidade que existira no decreto, reforçando por sua vez a dualidade histórica da educação brasileira, ou seja, cursos técnicos voltados para o proletariado, com o propósito de ocupar vagas no mercado de trabalho onde a exigência do trabalho é mais técnico e repetitivo, enquanto para os filhos da elite, uma formação voltada para o ensino propedêutico. Essa dualidade é histórica haja vista a reprodução das relações de desigualdades sociais acontecer desde o período colonial, como apontam Ciavatta e Ramos:

[...] No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. (CIAVATTA, RAMOS, 2011, p. 28)

Ainda segundo Ciavatta e Ramos (2011), do ponto de vista curricular baseado em competências, essa dualidade é uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção. Neste sentido, como aponta Kuenzer (2007), a dualidade não é apenas uma questão pedagógica, mas também política, que fora determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção a partir da relação trabalho e educação.

Para Rummert e Ventura (2007), este decreto propiciou uma nova institucionalidade da educação profissional e, por consequência, uma desqualificação da EJA, pois subdividia em níveis independentes a formação profissional, sendo o primeiro em nível básico, sem vínculo com qualquer nível mínimo de escolaridade. Dessa forma, o Decreto propiciou a oferta de cursos aligeirados de formação profissional, afetando diretamente a educação de jovens e adultos trabalhadores.

3.3 A GÊNESE DO PROEJA

Em 2004, já no governo Lula, há a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação do Decreto nº 5.154/04, que permitira a oferta de cursos integrados entre a formação básica e a formação profissional. A educação voltada para trabalhadores ganhava assim um novo sopro e com isso, o prenúncio de avanços. Tal prenúncio se concretiza com a criação do PROEJA, dando o início assim para uma outra alternativa para a formação de jovens e adultos trabalhadores. O programa tem em sua elaboração a efetiva participação de educadores e pesquisadores que atuam efetivamente com a EJA e educação profissional.

Diante de um quadro aterrador acerca da escolarização de jovens e adultos trabalhadores brasileiros, onde segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, no ano de 2003, apontavam que 68 milhões de jovens e adultos, com 15 anos ou mais, não haviam concluído o ensino fundamental e que apenas 6 milhões (8,8%) estariam matriculados em EJA.

Diante desse quadro social, a gênese do programa, tem com marco legal inicial o Decreto nº 5478 que instituía o PROEJA no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas vinculadas às Universidades Federais. Já no parágrafo único, ficou delimitado que o programa iria abranger os seguintes cursos: Formação inicial e continuada de trabalhadores; e também a formação profissional técnica de nível médio.

No entanto, em 13 de julho de 2006, o Decreto nº 5.840 dá nova abrangência ao programa, incluindo a oferta de cursos para jovens e adultos trabalhadores que tivera sua trajetória escolar interrompida ainda no ensino fundamental.

CAPÍTULO 4 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO OBJETO

Nos primeiros anos do século XX, durante a chamada República Velha, assume a presidência do Brasil, Nilo Peçanha e já em 23 de setembro de 1909, assina o decreto que, de certo forma, seria o passo inicial para a institucionalização e criação de uma Rede Federal de Educação Profissional. Este era o Decreto nº 7.566 que, inicialmente, cria diferentes unidades federativas², sabe-se então que nascia aí as Escolas de Aprendizes e Artífices. Entretanto, no plano econômico o modelo ainda era agrário e não industrial:

A história dessas escolas pode ser contada em grande parte, tomando como referência a trajetória das políticas de desenvolvimento econômico do país ao longo do século XX. O surgimento dessa rede de escolas para a formação de artífices ocorre em um contexto ainda sob o domínio do capital agrário-exportador, porém, em um tempo de industrialização vicejante. O ato que cria as instituições não é explícito no que se refere à preparação para a indústria [...] (PEREIRA, 2003, p.5).

Em 1927 o Congresso Nacional sanciona o Projeto de Fidélis Reis, onde previa o ensino obrigatório do ensino profissional no país. Segundo arquivos do Ministério da Educação³, em 14 de novembro de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, fora estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico que;

[...] passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes (BRASIL, 2009, p. 4).

Em 1937 foi assinada a Lei 378, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais⁴, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

² Entretanto, sabe-se que este decreto tinha como pano de fundo a lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906 que, além de determinar a criação da Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, esta tinha já no seu (dentre outros) primeiro objetivo: a) ensino agrícola, estações agrônomicas, mecânica agrícola, campos de experimentação e institutos de biologia agrícola.

³ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>.

⁴ LEI N. 378 DE 13 DE JANEIRO DE 1937: Art. 37. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Parágrafo único. Novos liceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graus, por todo o território do País.

Para Pereira (2003), no período entre 1930 a 1945 – período da “Era Vargas” – há uma mudança definitiva no eixo econômico brasileiro, deslocando-se da atividade agro-exportadora para a industrial. A partir daí, com pesado apoio do Estado, inicia-se o efetivo processo de industrialização e nasce o capitalismo industrial nacional. Nesse sentido, “a existência de uma rede pública de escolas profissionalizantes, de forma explícita, vai ao encontro dos interesses do capital industrial” (PEREIRA, 2003, p.6).

Com o Decreto nº 4.127 do ano de 1942 surgem as Escolas Industriais e Técnicas. Esse Decreto estabeleceria as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Inicia-se o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à sua formação (BRASIL, 2009, p. 4).

Segundo Pereira (2003), o Decreto 47038/1959 tem papel importante na história da rede federal de educação profissional, pois, de certo modo, favoreceu um caráter “emancipatório”. A partir desse decreto, as instituições obtiveram autonomia jurídica, didática, administrativa e financeira. Isso fica claro no Art. 56. “As escolas de que trata o presente Capítulo terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa técnica e financeira, observados os limites estabelecidos pela legislação vigente.”⁵

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) ficou marcado pelo lema “50 anos em 5”. Para isso, Juscelino focou seus esforços na indústria automobilística e a partir dos seus Planos de Metas:

O Plano de Metas do Governo JK nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos). Pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país (BRASIL, 2009, p. 4).

Em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB, nº. 5.692, no contexto do Governo Militar no Brasil, faz com que surja um novo modelo para o

⁵ Extraído de: Decreto nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959.

currículo do segundo grau, formando a partir daí: técnico-profissional. A lógica era formar técnicos em um regime de urgência. Nesse contexto, houve um aumento expressivo no número de matrículas nas Escolas Técnicas Federais.

4.1 O INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

No ano de 2009 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), completou cem anos, na historiografia, sua gênese “foi oficializado em 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha e regulamentado pelo Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1910” (SUETH, MELLO, DEORCE e NUNES, 2009, p. 19). É importante ressaltar que a instituição nasce para fazer valer a execução da Lei nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, como aponta Lima:

Aproveitando uma série de instituições já existentes em dez estados brasileiros o então Presidente da República, Nilo Peçanha, tendo assumido o cargo para completar o quadriênio do presidente eleito falecido, para dar execução à Lei n.º 1.606, de 29 de dezembro de 1906, promulgou, em 23 de setembro de 1909, a criação das escolas de aprendizes artífices. (LIMA, 2011, p.47)

A instituição já tivera diversos nomes, a princípio Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, com o propósito de formar artesãos, voltados para o trabalho manual. Em 1937, agora com a denominação de Liceu Industrial de Vitória. Em 1 de dezembro de 1942, transforma-se em Escola Técnica de Vitória, contando com cursos de artes em couro, alfaitaria, marcenaria, serralheria, mecânica de máquinas, tipografia e encadernação. Em 3 de setembro de 1965, ganha o status de instituição federal, passando a ser chamada de Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo. Já no final do século XX, a instituição perde o nome de escola, para ser chamada de Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes).

Já durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2008, é sancionada a Lei nº 11.892/08, criando assim 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Deste modo, como aponta o Art. 1º, fica instituindo, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação.

O Decreto inclui também, no Capítulo II, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Artigo 5º, inciso IX, onde fica instituída a criação do Instituto

Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa.



Figura 1 Sede da primeira escola (1909 a 1917) e da segunda escola (1917 a 1942).

Fonte: Lima, Marcelo. Memória e Imagens do IFES: cronologia, digitalização e transcrição das principais fontes historiográficas da EAAES ao CEFETES / Marcelo Lima. – Vitória: Autor, 2011

Inicialmente tratava-se de uma Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, no início do século XX, atendendo cerca de 130 alunos com idade entre 10 e 13 anos, onde frequentavam aulas de Eletricidade, Carpintaria, Marcenaria, Sapataria, Ferraria, Alfaiataria e Fundição. Na época, o presidente da República, Nilo Peçanha, fez valer execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906 e assinou o Decreto n.º 7.566, determinando a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices em todo o país. Entretanto, no Espírito Santo, a inauguração oficial da escola ocorreu em 24 de fevereiro de 1910.

Para tanto, o objetivo era tornar os filhos dos mais humildes, dos “desfavorecidos de fortuna” para uma profissão, segundo esse mesmo decreto:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existência: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime [Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909].

Fica claro que havia uma preocupação do governo em impedir que os filhos da classe operária, das classes menos favorecidas, desvirtuassem para margem da lei, ou seja, para a criminalidade.

Outra análise a ser feita é quanto ao panorama social e econômico que antecede a criação da instituição. Nesse sentido é preciso entender que a população capixaba representava um quantitativo pouco significativo se comparado ao quantitativo nacional. Além disso, a constituição de indústrias no Espírito Santo era quase inexistente, as poucas que existiam era ligadas ao setor primário, como aponta Lima:

[...] Dez anos antes da criação da Escola de Aprendizizes Artífices do Espírito Santo, ainda em 1900, a população capixaba correspondia a apenas 2,19% da demografia nacional, e até 1910 praticamente não existia indústria. O censo de 1907 apontava apenas sete estabelecimentos industriais, o que constituía 0,1% da indústria nacional. As terras devolutas, ainda em 1908, chegavam a 85% do território espírito-santense. Na década seguinte, mesmo já com 77 estabelecimentos industriais, o Estado ainda não representava sequer 1% da indústria brasileira. Além disso, a natureza da produção industrial era rudimentar e de intenso vínculo com o setor primário. Nessa fase, o governo do Presidente do estado do Espírito Santo, Jerônimo Monteiro, tomava a iniciativa de criar, através do Estado e numa atitude pré-keynesiana, algumas empresas e doá-las a alguns particulares, contribuindo muito pouco para a industrialização do Espírito Santo, que era praticamente nula, atrelando-se, quando existente, ao beneficiamento do café. (LIMA, 2011, p. 48).

Para Lima (2011), há uma falta de sinergia entre a formação profissional e a produção, entretanto, isto estaria mais relacionado aos modelos pedagógicos do que às relações existentes entre economia e educação. É nesse contexto histórico que irá emergir o modelo correcional, sendo o principal modelo pedagógico utilizado pelas escolas voltadas para formação de mão de obra:

O modelo correcional, voltado para os desvalidos da sorte, era, a nosso ver, a tônica daquela escola desde os seus primeiros anos. O modelo pedagógico, que denominamos de correcional-assistencialista, praticado nas 19 escolas de artes e ofícios, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres

e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. A sua essência pedagógica pode ser revelada nas referências históricas que denotam elementos tanto correcionais, quanto assistencialistas nela presente. (LIMA, 2011, p. 48).

Outro ponto importante a se destacar no decreto é o que diz respeito ao grau de escolarização de cada aluno. No artigo 8º, o decreto destaca que haverá em cada Escola de Aprendizizes Artífices cursos noturnos voltados para o ensino primário e de forma obrigatória para alunos que não souberem ler, escrever e contar:

Art. 8º. Haverá em cada Escola de Aprendizizes Artífices dous cursos nocturnos: primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem obrigatorio, para os alumnos que carecerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio que aprenderem (BRASIL, Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909).

Apesar de não ser voltado para adultos, fica claro que já naquela época existia uma preocupação para com os jovens aprendizes em uma formação escolar mínima que pudesse ajudar o processo de aprendizado.

4.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO IFES: DO EMJAT AO PROEJA

Antes de adentrarmos na gênese da Educação de Jovens e Adultos no Ifes, é importante ressaltar que houve, em outro momento da história da instituição a presença de alunos que apresentavam o perfil de alunos da EJA:

Na busca da presença de alunos com o perfil da EJA no Ifes *campus* Vitória, encontramos nos estudos de Freitas (2010) registros de matrículas de 1918 até 1932. Eram matrículas em um curso que visava à qualificação profissional, ao mesmo tempo em que fornecia aos estudantes a oportunidade de concluir o ensino primário, concomitante ou não. (SCOPEL, OLIVEIRA, FERREIRA, CANDIDO, AMPARO, 2015, p. 99)

Na análise da bibliografia sobre a educação de jovens e adultos no Instituto Federal do Espírito Santo encontramos outra menção ao público da EJA. Pinto (2006) aponta que existiam cursos de aprendizagem com duração de três anos com o objetivo de formar profissionais semi-qualificados, voltados para indústria e da construção civil.

Deste modo, ao analisarmos a bibliografia referente ao PROEJA no Espírito Santo, compreendemos que o Ifes *campus* Vitória, destaca-se por ser pioneiro na educação de jovens e adultos. Em um período que antecede o programa no Ifes, ainda nos

tempos de CEFETES, houve a oferta de escolarização de nível médio para jovens e adultos.

Quanto à educação de jovens e adultos no Ifes campus de Vitória, ela tem seus primeiros passos no ano de 2001, regulamentado pelo Decreto nº 2.208/97. Nesse contexto nasce o Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT), que a partir de uma experiência de um grupo de professores, de forma voluntária, dedicavam-se a preencher as lacunas deixadas pela a história escolar de jovens e adultos trabalhadores:

O EMJAT teve início no ano de 2001, período regulado pelo Decreto nº 2.208/97. De acordo com os documentos apresentados pelo CEFET, o EMJAT nasceu da experiência voluntária de um grupo de professores, com o objetivo de formar cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover melhorias nas próprias vidas e de contribuir para o crescimento da sociedade em que vivem. Para tanto, o curso proporciona aos jovens e adultos trabalhadores, excluídos do processo educacional na “faixa etária regular”¹, a conclusão do Ensino Médio e o ingresso opcional em um curso técnico do CEFET. No seu processo de implantação, o curso passou por três fases desde o seu início até hoje (FERREIRA, RAGGI, RESENDE, 2007, p. 7).

Ferreira, Raggi e Rezende (2007) destacam que os alunos eram, em sua maioria, oriundos da escola pública e que boa parte deles já havia frequentado o ensino médio, outros o ensino fundamental, entretanto, todos estavam afastados há muito tempo da escola. Os autores destacam que eram trabalhadores empregados ou não e donas de casa e apresentavam certa heterogeneidade no que diz respeito ao nível de aprendizagem, ritmo, faixa etária e amadurecimento intelectual.

Após a experiência do EMJAT, com o advento do Decreto nº 5.478 é instituído em âmbito nacional o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) no governo Lula no ano de 2005, com intuito de oferecer a educação técnica de nível médio a jovens e adultos que em seu histórico escolar não puderam concluir.

Com efeito, o Emjat irá, em 2006, ser transformado no que fora determinado a partir da instituição do PROEJA, como aponta SCOPEI *et al* (SD, p. 07).

Dentre essas adequações, destacamos as mudanças no processo seletivo; o aumento da carga horária total e da oferta de vagas e a duração do curso. Nessa nova estrutura de 04 anos, os dois anos iniciais contemplavam disciplinas de cunho propedêutico e os outros dois finais, com disciplinas específicas do ensino técnico. (SCOPEI *et al*, ANO, p. 07).

É importante apontar aqui que, com o Decreto nº 5478 foi revogado em subsequência pelo Decreto nº 5840 de 2006. Deste modo, “o texto final do referido decreto estabelece que esse programa é obrigatório e gradativo no âmbito das instituições federais de educação tecnológica” (ARAÚJO e VARGAS, 2010, p. 9).

Para tanto, como apontam Araújo e Vargas (2010) o programa destina-se a formação inicial e continuada de trabalhadores pela oferta da educação profissional de nível médio integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

CAPÍTULO 05 - O PROEJA NO IFES, CURSOS, GRADES CURRICULARES, CONCEPÇÕES E FINALIDADES

Partindo de uma de nossos caminhos metodológicos, a análise documental, analisamos os cursos que o PROEJA IFES *campus* Vitória se propõe a ofertar. Diante disso, nos direcionamos a analisar alguns dos principais aspectos dos cursos, tais como: Concepções, Finalidades e organização e matriz curricular.

5.1 CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM CADISTA PARA A CONSTRUÇÃO CIVIL, NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO:

O curso de Qualificação em Cadista nasce diante de um contexto de tensões internas. Com o fim da oferta do curso de Edificações ao PROEJA, passa a ser ofertado um curso de Qualificação em Cadista. O curso é oferta 20 vagas no turno noturno, apresenta uma duração de mínima de 3 anos, com matrícula por módulo, além disso, possui uma carga horária sem estágio de 1536 horas.

5.1.1 Concepções e finalidades

Ao analisarmos as concepções e finalidades do curso, é levado em consideração o PROEJA enquanto política de universalização da educação básica, que objetiva garantir o acesso aos que tiveram seu histórico escolar interrompido. Nesta concepção, aponta para a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade, ofertada pelo Ifes, da mesma forma que é ofertado nas demais modalidades.

No entanto, o projeto do curso aponta para a necessidade dos professores assumirem essa prática direcionada para um curso que possui um conhecimento específico e que, dessa forma, implicando em investigar as reais necessidades de aprendizagem dos educandos bem como os desafios e, nesse sentido, se articulam com os conhecimentos adquiridos.

Outro aspecto do projeto é o direcionamento para a garantia do acesso, permanência e do direito de aprender. Segundo o projeto do curso, tais direitos “deve vir acompanhada de um processo formativo que integre as dimensões

fundamentais do existir e que prepare o aluno para enfrentar os grandes desafios postos pela sociedade” (IFES, 2014, p. 10). Direcionando-se assim, um pensar de forma crítica e ética, dos educandos, diante de um novo modelo civilizatório, humanista e emancipatório.

Nesta direção, no projeto o curso assume uma concepção de formação humana, na qual educação “é aquela que se faz na vida e para a vida e não de um treinamento ou mero adestramento para uma qualificação ou profissão em vista ao mercado de trabalho” (IFES, 2014, p. 11). Nesse sentido, aponta para uma formação humana, não mecânica e uma educação não atrelada a econômica, onde o sujeito faz parte da construção do conhecimento, ou seja, com eles e não para eles.

5.1.2 Quanto à organização curricular

De acordo com o projeto do curso, para construir sua organização curricular foram feitas pesquisas de demanda do mercado e, de antemão, consulta à legislação vigente para dessa forma compreender o perfil do profissional que melhor atendesse a demanda existente na região metropolitana de Vitória.

A organização curricular do curso foi feita de acordo com o Documento Base do Proeja, tendo como princípios norteadores os fundamentos políticos pedagógicos presentes no documento, tais como:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo (Documento Base do Proeja, 2007, p. 47)

5.1.3 Da matriz curricular

A matriz curricular organiza-se a partir de uma base de conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos, tais como: na Base Nacional Comum, composta pelas

diferentes áreas do conhecimento; o Núcleo Diversificado, estabelecendo uma articulação entre os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio com e o mundo do trabalho; Núcleo Profissional, onde objetiva propiciar aos educandos o desenvolvimento do conhecimento adquiridos no curso de qualificação de Cadista para a Construção Civil.

O curso apresenta uma matriz curricular⁶ que se organiza da seguinte forma: disciplinas em regime semestral, carga horária de 1536 horas, divididas em 1236h destinadas para a formação geral e 300h destinadas à formação profissional, distribuídas em três anos, além disso, há o acréscimo de 320 horas de prática profissional, ou seja, Estágio Curricular não obrigatório a partir do quarto período. Ademais, há ainda de forma optativa, a disciplina de língua estrangeira (espanhol).

Diante disso, tem suas bases legais, embasadas nas exigências da LDB, como o artigo 26⁷, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Nessa direção, o Curso de Qualificação Profissional em Cadista para a Construção Civil na forma integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tem sua carga horária regulamentada no artigo 3º do Decreto 5840/2006⁸.

5.2 TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS

O curso Técnico em Guia de Turismo Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos pouco se difere em concepções e finalidades em relação ao curso de Qualificação em Cadista para a Construção Civil. Esta semelhança está presente no próprio projeto de curso, onde há textos praticamente idênticos, além é claro do uso da mesma base jurídica para o curso entrar em vigor.

⁶ A matriz curricular é exposta no quadro em anexo.

⁷ Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

⁸ Art. 3o Os cursos do Proeja, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

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

II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Ou seja, o curso tinha como objetivo primeiro ofertar uma formação humana, elaborada junto aos sujeitos e não para eles. Além disso, objetiva contribuir para a supressão de uma demanda histórica da educação de jovens e adultos, desconstruindo o paradigma que fora criado acerca da EJA, com base em políticas compensatórias de curto prazo que só contribuíram para aumentar ainda mais a segregação e o vazio educacional para com os sujeitos da EJA.

É importante ressaltar aqui que o curso é o único que não possui uma coordenadoria separada, ou seja, sua coordenação, organização curricular e demais demandas acontecem através da própria coordenadoria do PROEJA.

5.2.1 Da organização curricular e matriz curricular do curso técnico em turismo

O curso Técnico em Guia de Turismo Integrado ao Ensino Médio para Jovens e Adultos, tem suas bases teóricas, como aponta o projeto do curso e no fragmento a seguir:

A organização curricular do curso Técnico em Guia de Turismo Integrado ao Ensino Médio para Jovens e Adultos está em consonância com o determinado legalmente na LDB nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares e nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, no Decreto nº 5.154/04, (incorporado a LDBN 9394/1996 por meio da Lei n. 11.741/2008), no Documento Base do Proeja, observando, ainda, o Projeto Pedagógico Institucional do Ifes (IFES, 2014, p. 21).

Como podemos notar, o curso segue todas as bases legais da legislação vigente, estando dentro do contexto jurídico exigido pelos órgãos competentes.

Desta forma, baseia-se também, assim como o curso de Qualificação em Cadista para a Construção Civil, nas bases político-pedagógicas que norteiam a organização curricular do PROEJA. Integra-se assim a Formação Geral e a Formação Profissional.

Diante disso, de acordo com o projeto do curso, durante as discussões feitas para a elaboração do projeto, fora sempre posto em pauta a necessidade de uma busca pela integração epistemológica de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas, refletindo-se assim em uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer (IFES, 2014).

Para tanto, o projeto aponta que o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente, abandonando a perspectiva de formação somente para o mercado de trabalho, como aponta o fragmento:

Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o *mercado de trabalho* para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (IFES, 2014, p. 22).

Além disso, destaca-se ainda que a EJA possibilita superarmos os modelos curriculares tradicionais, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando (IFES, 2014). Diante disso, de acordo com o projeto do curso, a concepção de uma abordagem de conteúdo de forma inter e transdisciplinares juntamente com metodologias dinâmicas, permite assim, a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não formal e do respeito à diversidade.

5.2.2 Da matriz curricular

Ao analisarmos a matriz curricular⁹, bem como seus componentes curriculares, do curso Técnico em Guia de Turismo Integrado ao Ensino Médio para Jovens e Adultos percebemos que ela está organizada da seguinte forma: regime modular, organizado em semestre, com carga-horária total de 2.400h, “sendo 1.380h para as disciplinas do núcleo comum e 1020h para as disciplinas do núcleo profissionalizante, distribuídas em três anos e meio, acrescidas de 300 horas de prática profissional” (IFES, 2014, p. 23).

Além disso, percebemos que o projeto contempla a mesma base legal que é exposta na análise que realizamos no do curso de Qualificação Profissional em Cadista para a Construção Civil integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, também contempla as exigências feitas na LDB, no art. 26, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que

⁹ Tabela da matriz curricular em anexo.

foram definidas na Resolução CNE CEB 002, de 30 de janeiro de 2012, que fora melhor exemplificada no art. 7º¹⁰ o art. 26 da LDB.

Diante disso, a matriz curricular apresenta a presença da Base Comum Nacional¹¹, que são propostas pelas bases legais, além do núcleo Profissionalizante que estão presentes os Componentes Curriculares que tratam da formação profissional do Técnico em Guia de Turismo (IFES, 2014).

5.3 TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE PROEJA

Diferente dos outros dois cursos já analisados, que são mais recentes, o curso de Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio nas Modalidades Educação de Jovens e Adultos, ou seja, ao PROEJA, é ofertado desde 2006.

O projeto do curso não apresenta um ponto específico acerca das concepções e finalidades, mas em seu corpo textual analisamos alguns pontos que remetem a essas questões. Dessa forma, o curso tem por objetivo proporcionar uma formação integral ao educando, dentro de uma lógica do mundo do trabalho e articulado com as diferentes realidades sociais, econômicas, culturais e políticas. Dessa forma, estabelece uma relação com o ambiente de trabalho, com a saúde e com a qualidade de vida dos trabalhadores (IFES, 2010).

Nesta direção, o curso tem uma formação que busca valorizar os “conhecimentos e experiências prévias e os articule e os integre aos conhecimentos teórico-práticos do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, dando-lhe condições de contribuir para a melhoria do ambiente e das relações de trabalho” (IFES, 2010, p.10).

¹⁰ De forma específica o Art.7º, define: A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

¹¹Fazem parte da Base Comum Nacional: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias.

5.3.1 Da matriz curricular

O Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos teve sua matriz curricular¹² elaborada a parti de pesquisas que foram realizadas com profissionais que atuam na área, objetivando assim, atender a demanda e perfil de profissional adequado as necessidades.

Com isso, definiram-se as atribuições básicas do profissional e, nesse sentido, os conhecimentos que ele precisará desenvolver no curso. Diante disso, o curso possui a seguinte organização:

[...] a matriz curricular do curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA está organizado em componentes curriculares, com regime modular, organizado em semestre, composto de 8 período letivos de 300 horas cada, num total de 2.400 horas, além do estágio supervisionado. Sendo 1.200 horas de formação geral e 1.200 horas de formação profissional (IFES, 2010, p. 19).

Dessa forma, amparada também pela Base Comum Nacional, Núcleo Diversificado e Núcleo Profissional. Possibilitando ao educando uma melhor compreensão do mundo do trabalho e da sociedade para um melhor exercício profissional.

5.4 TÉCNICO INTEGRADO COM METALURGIA COM ENSINO MÉDIO PARA JOVENS E ADULTOS

Com nossa ida a campo, notamos que a grande contradição que envolve o PROEJA no IFES campus Vitória encontra-se na relação existente entre as coordenadorias dos cursos que ofertam o PROEJA e a própria coordenadoria do PROEJA. A forma com que se estrutura o currículo do curso de Técnico Metalurgia Integrado ao Ensino Médio na Modalidade para Jovens e Adultos é, em nossa perspectiva, um reflexo disso. O currículo apresenta nos quatro primeiros módulos, ou seja, nos dois primeiros anos, as disciplinas propedêuticas e nos quatro módulos seguintes (dois anos) as disciplinas específicas da área técnica. O que percebemos é que este modelo não permite uma integração total do curso, seja ela política ou pedagógica.

¹² Quadro com a matriz curricular no anexo v.

Esta contradição faz do curso o que mais apresenta tensões, envolvendo a coordenação do PROEJA e a coordenação do curso técnico em Metalurgia. Tais tensões são reveladas nas falas dos entrevistados¹³, que estão envolvidos direta ou indiretamente com o curso.

Entretanto, como podemos perceber no Projeto do Curso, há um esforço, na teoria, de uma integração, como aponta o fragmento a seguir:

A Pedagogia de Projeto, cuja idéia inicial está em Dewey (1987), e seguidos por outros estudiosos com Freire, tem como foco, possibilitar e promover formação integral do ser humano, por exigir do educando, do professor e de todos os envolvidos no processo a construção do conhecimento, que se dá pela busca da compreensão de situações e questões surgidas no decorrer do desenvolvimento dos Projetos(s) Integrador (es) de cada turma, nos módulos. Como essa compreensão geralmente requer a intervenção de mais de uma disciplina, torna-se necessária à interdisciplinaridade. A Construção do conhecimento não prescinde da capacidade de fazer relações; desse modo, ganha importância aqui à contextualização (IFES, 2006, p.16).

O que percebemos é que a “departamentalização” dos cursos no IFES, para a realidade da instituição representa uma série de disputas políticas e de poder. No PROEJA isso se reflete nas constantes tensões que envolvem a possibilidade de fechamentos de cursos.

No seio dessa questão, a autonomia de cada coordenação proporciona certo sentimento de escolha, o que gerou, por exemplo, no movimento que levou o fechamento do curso de edificações e a oferta do curso de Qualificação em Cadista para a Construção Civil. Em nossas entrevistas, notamos que houve um diálogo mínimo pela coordenação de Edificações, porém, o mesmo não aconteceu com a coordenação de Metalurgia, onde de forma autoritária houve a ameaça de fechamento de curso.

Contudo, mesmo diante dos problemas que envolvem o modelo de currículo adotado para a oferta do Curso Técnico em Metalurgia integrada ao PROEJA, há de se ressaltar que o modelo atual do curso proporciona em seus primeiros dois anos outra vivência educacional para os educandos, marcado por um trabalho coletivo onde o aluno é integrado ao PROEJA de forma eficaz. Este fato podemos perceber em nossa ida a campo, as relações entre educandos e professores e gestores, em

¹³ As falas são elucidadas e trabalhadas no Capítulo 6.

especial a coordenação do PROEJA evidenciam isso. Além disso, as práticas pedagógicas se constituem como elemento importante para a integração nos educandos dentro da instituição.

A exemplo de ausência de tensões, podemos citar o curso de Técnico em Guia de Turismo, onde o currículo foi elaborado pela própria coordenação do PROEJA e, dessa forma, não há essa “departamentalização”, como ocorre nos outros cursos. Além disso, Diferentemente dos demais, o curso é coordenado pela coordenação do PROEJA.

CAPÍTULO 6 - INDICADORES: UMA PERSPECTIVA QUANTITATIVA DA PESQUISA

Neste capítulo, nos preocupamos em elencar os principais indicadores acerca da educação profissional, da educação de jovens e adultos, bem como os dados relacionados ao PROEJA. Dessa forma, apresentaremos os dados fazendo sempre um movimento de reflexão nos âmbitos macro (nacional) e micro (local).

Inicialmente, temos como proposta apresentar os indicadores quantitativos acerca da Educação de Jovens e Adulto, em seguida os dados levantados acerca da Educação Profissional e por fim os dados referentes ao PROEJA.

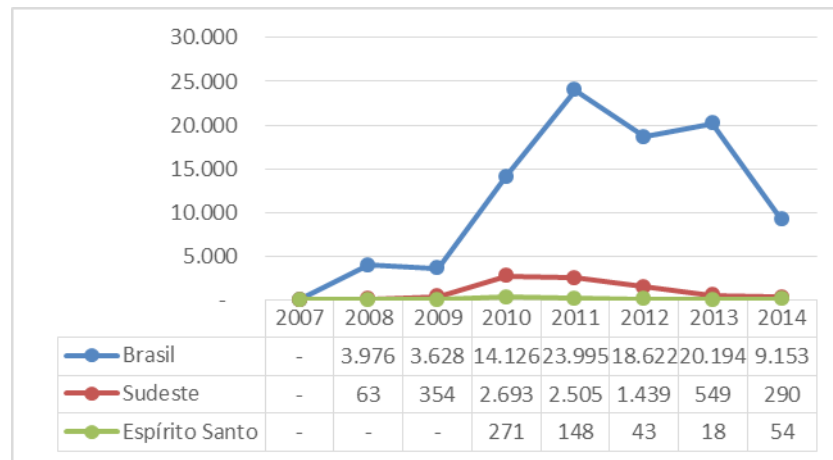
Diante disso, entendemos que conseguiremos compreender melhor o panorama de nosso objeto de estudo, bem como, os direcionamentos das políticas educacionais nesse contexto. Para isso, utilizamos de documentos e trabalhos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de forma mais específica, dados do Censo Escolar de 2015, realizado pelo MEC/Inep, além de dados e documentos disponibilizados pelo próprio Instituto Federal do Espírito Santo.

6.1 INDICADORES: UM PANORAMA MACRO DA EJA

No que se refere às matrículas da Eja no ensino fundamental, integradas à educação profissional (presencial e semipresencial), um levantamento feito pelo Inep em 2014, aponta que em 2008 houve 3.976 matrículas no Brasil.

Entretanto, os dados apontam que em toda Região Sudeste, houve apenas 63 matrículas, em âmbito local (Espírito Santo), a situação apresenta-se com mais discrepância, o levantamento não aponta matrículas no Estado. Em linhas gerais, em 2011, como aponta o gráfico 2 houve o maior quantitativo de matrículas nos âmbitos nacional e local.

Gráfico 2 - Quantitativo de matrículas de Eja no Ensino Fundamental, Integradas à Educação Profissional Presencial e Semipresencial (2007 – 2014)



Fonte: MEC/Inep/Deed/Sinopse Estatística da Educação Básica (2014)

A tabela abaixo se refere ao número de matrículas na EJA por etapa de ensino entre os anos de 2007 e 2015 e leva em consideração os anos iniciais e finais nos primeiros (ensino fundamental) e segundos (ensino médio) segmentos, incluindo as matrículas de cursos técnicos integrados ao médio, cursos FIC integrados, e do Projovem Urbano. Além disso, inclui as matrículas de EJA presencial e semipresencial.

Tabela 1 - Número de matrículas da EJA por etapa de ensino - Brasil - 2007 – 2015

Ano	Matrículas na educação de jovens e adultos por etapa de ensino					
	Total geral	Ensino fundamental			Médio	educação profissional ²
		Total	Anos iniciais	Anos finais		
2007	4,985,338	3,367,032	1,160,879	2,206,153	1,608,559	9,747
2008	4,945,424	3,291,264	1,127,077	2,164,187	1,635,245	18,915
2009	4,661,332	3,090,896	1,035,610	2,055,286	1,547,275	23,161
2010	4,287,234	2,846,104	923,197	1,922,907	1,388,852	52,278
2011	4,046,169	2,657,781	935,084	1,722,697	1,322,422	65,966
2012	3,906,877	2,488,768	870,181	1,618,587	1,309,871	108,238
2013	3,772,670	2,384,192	832,754	1,551,438	1,283,609	104,869
2014	3,592,908	2,225,979	774,352	1,451,627	1,265,911	101,018
2015	3,431,829	2,056,008	688,185	1,367,823	1,269,984	105,837
Δ% 2014/2015	-4.5	-7.6	-11.1	-5.8	0.3	4.8

Fonte: MEC/Inep/DEED

Notas: 1) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial.

2) Inclui as matrículas de Curso técnico integrado ao médio, Cursos FIC Integrado (médio/fundamental) e do Projovem (Urbano)

Fonte: MEC/Inep/DEED

Ao analisarmos os dados presentes na tabela, notamos que atualmente, mais de 3,4 milhões de alunos estavam regularmente matriculados na educação de jovens e adultos, embora seja notável que, se comparado com o ano de 2007 houve uma redução de mais de 1,5 milhão de matrículas.

6.2 INDICADORES DO PROEJA

A criação do PROEJA procede a um quadro preocupante no âmbito educacional no Brasil. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, apontam que, no de 2002, 23,3%, num total de 23.098.462 dos jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos, possuíam emprego no mercado de trabalho formal.

Segundo o Documento Base BRASIL (2007) do PROEJA, ao verificar-se os dados referente à escolaridade junto ao PNAD/IBGE 2003, 23 milhões de pessoas possuíam 11 anos de estudo, tendo assim, o ensino médio concluído. Nesse sentido, nota-se, como aponta a tabela, que estas pessoas correspondem a apenas 13% da população total do país, ou seja, como aponta do Documento Base, há um baixo índice de escolaridade de brasileiros e brasileiras que estão no mundo do trabalho.

Tabela 2 – Anos de estudos

Anos de estudos	Total da população
Total	173.966.052
0	41.461.092
1	7.089.749
2	9.137.740
3	10.889.367
4	19.129.760
5	11.583.950
6	7.546.165
7	7.757.360
8	13.280.759
9	4.907.149
10	4.845.985
11	22.932.919
12	2.041.844
13	1.587.909
14	1.466.865
15 ou mais	7.515.178

Fonte: PNAD/IBGE

Diante desse contexto social e regado a luta dos movimentos sociais, educadores e pesquisadores da EJA que se edifica o PROEJA. Entretanto, outros dados, já pós, constituição do programa, nos trás preocupações.

De acordo com Moraes e Alavarse (2011) em 2010 as matrículas no EM integrado atingiram apenas 215.533 alunos (2,6% do total da oferta de ensino médio e profissional). Nesse sentido, há uma oferta residual da forma integrada e hegemonia da oferta subsequente. Ademais, segundo dados do Inep, houve no período 2008 a 2013 redução de matrícula em EPT de nível médio no segmento do setor público de 59,0% para 56,2% no respectivo período. (Brasil, Inep, 2015. p.197).

6.3 UM PANORAMA MICRO: INDICADORES REFERENTES AO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Em uma análise do panorama micro, ou seja, estadual, o Instituto Federal do Espírito Santo apresenta-se hoje com uma estrutura *multi campi*. Oferecendo desde cursos técnicos a cursos de mestrados. Com cerca de 100 cursos técnicos, mais de 40 cursos de graduação e nove mestrados, além de especializações, totalizando cerca de 17 mil matrículas. Toda essa oferta é dividida em 21 campi, atualmente o Ifes está presente em todas as microrregiões do Estado.

A tabela 3 ilustra a oferta de vagas por campi no Ifes, no período de 2011 a 2015, levando-se em consideração os campus de Alegre, Colatina, Itapina, Santa Teresa, Venda Nova do Imigrante e Vitória.

Sobre a oferta de vagas no Ifes, de acordo com dados retirados dos últimos editais de processo seletivo, apontam que no que se refere a educação profissional, o instituto ofereceu um total de 1.736 vagas, distribuídas entre os anos de 2011 a 2015, deste total, 1.291 foram ofertadas só no *campus* Vitória.

Um ponto importante a ser ressaltado, como demonstra a tabela 3, são as 40 vagas ofertadas ao curso de Cadista para a construção civil, na forma de qualificação. Além disso, percebe-se que houve uma queda considerável na oferta de vagas se compararmos os anos de 2011 e 2015.

Tabela 3 Oferta de vagas por campi no Ifes no período (2011 a 2015)

Campus	Segmento do curso de EP	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Alegre	Técnico ¹⁴	80	40	76	-	-	196
Colatina	Técnico	124	25	-	-	-	149
Itapina	Técnico	40	40	40	-	-	120
Santa Teresa	Técnico	30	40	56	32	64	222
Venda Nova do Imigrante	Técnico	40	42	40	-	-	122
Vitória	Técnico	339	216	216	220	260	1291
	Qualificação ¹⁵					40	
Total		653	403	428	252	364	1.736

Fonte: Editais dos Processos Seletivos.

Disponíveis em <<http://www.ifes.edu.br/novos-alunos>>. Acesso em 22/05/15.

Organização da tabela: corpo pedagógico do Ifes

Em 2011, os campi do IFES possuíam de maneira diversificada um total de 16 431 alunos matriculados. Em 2011, segundo dados do Sistecmec (2011), o Instituto possuía mais de 16 mil matrículas. Desse total, 28,67% estavam matriculados nos cursos técnicos subsequentes.

No entanto, em 2011, 80,89% (de um total de 13.292) dos alunos cursavam técnico integrado ao ensino médio, educação de jovens e adultos integrado ao técnico, cursos FIC, além dos cursos concomitantes, paralelos ao ensino médio. Neste contexto, os campi situados na Grande Vitória concentravam um total de 39,02% das matrículas (em números, 6.412 matrículas).

6.4 PERFIL DOS EDUCANDOS DO IFES

No início de sua história, o Instituto Federal do Espírito Santo tinha como obrigação atender a demanda dos filhos da classe operária, qualificando-os para o mundo do trabalho. Embora tidos preconceituosamente como os “desvalidos da sorte”, nossa leitura entende que, na verdade, esses educandos passaram por um processo

¹⁴ Cursos Técnicos ofertados nesse período: Administração, Agroindústria, Alimentos, Automação Industrial, Comércio, Edificações, Guia de Turismo, Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Meio Ambiente, Metalurgia e Segurança do Trabalho.

¹⁵ Curso de Qualificação em Cadista para Construção Civil.

histórico de exclusão social, tendo a perda do direito a educação como fator de construção hegemônica de tal exclusão.

Sabe-se que, nas últimas décadas, o Ifes passou por um processo intenso de elitização, caracterizado por um rigoroso processo de seleção no ingresso, dificultando o acesso da classe operária advindas, em sua maioria, das escolas públicas que tiveram como herança do período militar o sucateamento e a defasagem do ensino. Nesse sentido, não só o ingresso foi dificultado pelos processos seletivos, mas também a inibição de frequentar as dependências da escola.

Outro fator historicamente importante se configura na ideia de dualidade estrutural na educação brasileira apontado por Kuenzer (2007), em que o ensino propedêutico é voltado para a elite brasileira, enquanto que para a classe operária o ensino é tecnicista, voltado para a formação de mão de obra para atender o mercado de trabalho. Nesta relação, encaixa-se a concepção de educação bancária, apontada por Freire (1974).

Nesta direção, a classe operária não deve se isentar da busca pelo saber e conhecimento historicamente produzido, e nesse sentido, deve se apropriar dele criticamente, como aponta Frigotto:

A classe operária foi excluída do saber, é verdade, mas é exatamente o saber que ela busca na escola, tanto assim que para a classe trabalhadora interessa uma escola que lhe dê acesso historicamente produzido, organizado, acumulado. Então considero uma mistificação, uma demagogia, uma mentira afirmar que o saber é intrínseco à classe operária. (FRIGOTTO, 2012, p. 28)

Com efeito, é preciso compreender que “a luta hegemônica implica, concretamente, uma crítica radical ao saber dominante e uma articulação do conhecimento histórico – que não é produção exclusiva da burguesia – aos interesses da classe trabalhadora.”

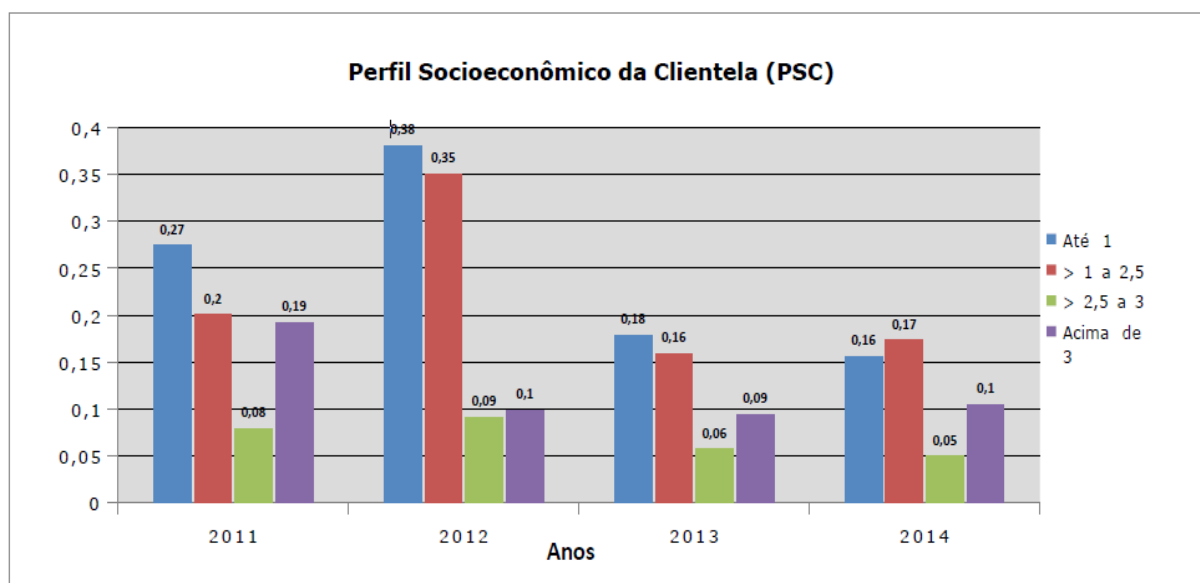
Destarte, no mesmo contexto do conflito de classes que emerge no seio da sociedade capitalista, a escola, por sua vez, representa um reflexo desse conflito e disputa por hegemonia. Ora, o modelo educacional hegemônico é um modelo burguês, que, dessa forma propõe uma educação bancária tal qual é elucidada por

Freire (1974). Nesse sentido, apenas reproduz as relações de opressão e exploração do homem pelo homem da sociedade capitalista.

Contudo, no âmbito do Ifes, sabe que desde sua criação, o PROEJA tem sido a porta de entrada para o ingresso das classes menos favorecidas na instituição, deste modo, os filhos da classe operária volta ao seu lugar de outrora. Além disso, políticas importantes tem sido implementadas na última década no âmbito da Rede Federal de Educação, garantindo o acesso da classe trabalhadora de volta ao seu lugar de direito. Como exemplo disso, a política nacional de cotas¹⁶, tornando o processo de seleção mais justo e democrático.

O gráfico 3 traça um panorama do perfil socioeconômico da clientela do IFES, demonstrando que um quantitativo considerável de estudantes apresentam renda per capita de até um salário-mínimo.

Gráfico 3 - Perfil socioeconômico da Clientela (PSC)



Fonte: Relatório de Gestão 2014/IFES

Além disso, podemos perceber que a maioria dos estudantes se encaixa na política de assistência estudantil existente na instituição. Dessa forma, o próprio relatório elucida:

¹⁶Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (DOU de 30.8.2012).

Esses estudantes vivenciam um conjunto de questões sociais e econômicas, as quais demandam a implantação de ações sistemáticas, em especial, por meio da inserção em programas de assistência estudantil que objetivam, principalmente, contribuir para a garantia da permanência do estudante na escola. Os valores da renda per capita dos estudantes corroboram a existência de uma demanda reprimida, e por consequência o desafio de atendê-los com um orçamento que não nos permite sanar em 100% tal demanda. Isso nos traz uma função árdua - selecionar dentre os vulneráveis os mais vulneráveis. Esse quadro é resultante de uma realidade social com graves problemas, dentre os quais se destacam municípios que não disponibilizam aos estudantes meio de transporte para o seu deslocamento até instituição, transferindo toda a responsabilidade de permanência dos mesmos (IFES, p. 240).

Entretanto, mesmo com perceptível mudança no perfil dos alunos e por consequência uma ligeira mudança no processo de seleção, outros dados nos encaminham a pensar em outras problemáticas. A exemplo disso, podemos apontar o índice de retenção (percentual de reprovação e desistência) no período de 2008 a 2012, tem se mantido firme no nível de um quarto do total oscilando de 24,27 em 2008, de 21,28 em 2009, de 22,13 em 2010, de 14,25 em 2011 e de 25,5 em 2012 (IFES, 2013, p.180-185).

Diante disso, tais políticas ainda não são o suficiente para romper com a barreira histórica que existe ao acesso democrático do ensino oferecido pela instituição e de suas dependências físicas. Além disso, é preciso romper com os paradigmas simbólicos que permeiam a instituição e que fazem das vivências dentro da instituição, do cotidiano, do processo de ensino e aprendizado, apenas um reflexo do conflito de classes que existe para além dos muros da escola. Dessa forma, somente com uma práxis libertadora, a escola alcançará o objetivo de emancipar o ser humano.

6.5 QUANTO AO PERFIL DOS ALUNOS DO PROEJA

No ano de 2015, o Ifes apresentava 597 educandos matriculados no PROEJA. Desse total, 308 (52%) eram do gênero feminino, enquanto que 289 (48%) do gênero masculino. Esse total está dividido em quatro cursos: Edificações, Metalurgia, Segurança do Trabalho, Guia de Turismo, além do curso de qualificação em Cadista para Construção Civil.

O curso de Metalurgia apresenta o maior quantitativo de alunos (239 no total. Destes 162 são do gênero masculino e 77 do gênero feminino), seguidos de Segurança do Trabalho, com um total de 184 educandos. Deste total no curso de Segurança do Trabalho, há uma predominância do gênero feminino, com um total de 144 educandas. O curso de edificações apresenta o terceiro maior quantitativo, 112 no total. Tais informações podem ser visualizadas na tabela 4.

Tabela 4 Perfil dos alunos do proeja no ifes campus vitória em 2015/1

Gênero	Técnico ¹⁷				Qualificação	Total	%
	Edificações (Semestral e Anual)	Metalurgia (Semestral)	Segurança (Semestral)	Guia de Turismo (Semestral)	Cadista para Const. Civil (Semestral)		
Masculino	58	162	40	18	11	289	48
Feminino	54	77	144	21	12	308	52
Total	112	239	184	39	23	597	100

Fonte: Sistema Acadêmico/lfes (2015).

Quanto à classificação de raça/etnia, o PROEJA apresenta certa heterogeneidade. Num total de 597 educandos 335, ou seja, 56% apresentam-se de raça parda, enquanto que 132 (22%), de raça preta. Apenas 4 (1%) dos educandos se declaram indígena, enquanto que 19% declaram-se branca, como ilustra a tabela 5.

Tabela 5 - Quantidade de educandos por raça/etnia

Raça/Etnia	Técnico				Qualificação	Total	%
	Edificações (Semestral e Anual)	Metalurgia (Semestral)	Segurança (Semestral)	Guia de Turismo (Semestral)	Cadista para Const. Civil (Semestral)		
Amarela	3	4	2	0	0	9	2
Branca	33	43	28	5	4	113	19
Indígena	1	1	1	1	0	4	1
Não declarada	0	2	2		0	4	1
Preta	28	51	42	5	6	132	22

¹⁷ Em 2015/1, não houve entrada para os cursos de Edificações já estão em processo de extinção. Ingressaram 40 alunos para os cursos de Guia de Turismo, Metalurgia e Segurança, enquanto para o curso de Cadista a entrada foi de 20 alunos. Sendo que para Guia de Turismo e Cadista essa é a primeira entrada.

Parda	47	138	109	28	13	335	56
Total	112	239	184	39	23	597	100

Fonte: Sistema Acadêmico/lfes (2015).

No que diz respeito à faixa etária dos alunos do PROEJA, há uma variação entre 19 a 50 anos ou mais, demonstrando assim, que o programa vem cumprindo com o seu papel em ofertar o ensino não só para jovens, mas também para adultos. A tabela 7, aponta que 30% dos educandos estão faixa etária entre os 30 e 39 anos, entretanto, apenas 5% dos alunos estão na faixa etária a partir dos 50 anos. Contudo o maior quantitativo de alunos nessa faixa etária está no curso de Segurança do Trabalho, em um total de 31 educandos, o curso apresenta um quantitativo de 18. Outro dado importante é o quantitativo dos educandos entre os 20 e 24 anos, com o segundo maior número de matriculados, com 22%.

Tabela 6 - Quantidade de educandos por faixa etária

Faixa etária	Técnico				Qualificação	Total	%
	Edificações (Semestral e Anual)	Metalurgia (Semestral)	Segurança (Semestral)	Guia de Turismo (Semestral)	Cadista para Const. Civil (Semestral)		
De 18 a 19 anos	2	23	22	6	8	61	10
De 20 a 24 anos	22	55	43	9	3	132	22
De 25 a 29 anos	29	58	21	2	2	112	19
De 30 a 39 anos	34	76	49	13	5	177	30
De 40 a 49 anos	18	25	31	6	4	84	14
A partir de 50 anos	7	2	18	3	1	31	5
Total	112	239	184	39	23	597	100

Fonte: Sistema Acadêmico/lfes (2015).

Em resumo, a tabela demonstra que o PROEJA vem cumprindo o seu papel, que é oferecer o acesso a uma educação de jovens e adultos integrada ao ensino técnico, para jovens e adultos trabalhadores que tiveram o direito à escolarização interrompido ao longo de suas trajetórias.

CAPÍTULO 7 - TENSÕES E CONTRADIÇÕES NO ÂMBITO DO PROEJA IFES CAMPUS VITÓRIA.

Ao realizarmos uma discussão acerca do PROEJA entendemos que o programa surge não só para atender uma demanda de escolarização de jovens e adultos trabalhadores, mas também propor um desafio que objetiva deslumbra um novo horizonte na educação brasileira;

Um projeto como esse, requerido para o desenvolvimento nacional, precisa, em nível estratégico e tático, de uma política pública de educação profissional e tecnológica articulada com as demais políticas. A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (PROEJA, 2006, p. 32).

Já no documento base do programa, é possível visualizar concepções e princípios que, a priori, destoam do modelo de educação no qual o Brasil está inserido. Uma educação voltada para atender as demandas do capital. Destarte, entendemos que o PROEJA surge como proposta contra hegemônica em dois aspectos: O primeiro aspecto, diz respeito ao cenário político econômico no qual ele nasce e é implementado. Este aspecto refere-se ao contexto neoliberal, iniciado nos governos Collor e FHC e que fora dado continuidade pelos governos de Lula e Dilma e que, principalmente no governo Dilma, se antagoniza diante de uma política neodesenvolvimentista. O segundo aspecto corresponde a uma perspectiva micro, enquanto o programa nasce para atender a demanda de escolarização da classe trabalhadora, sua implantação no Instituto Federal do Espírito Santo, revela as facetas mais perversas da instituição.

Esta perversidade ganha vida nas tensões e contradições nas falas dos atores que envolvem o programa, nas entrevistas que realizamos e nos posicionamentos nas atas Câmara de Ensino Técnico, encontrados a partir de uma análise documental.

Nas falas dos alunos, encontramos as principais tensões e contradições, a distorcida compreensão de que o IFES não representava um lugar onde eles teriam acesso e direito a estudar, está presente nas falas:

Eu lembro que quando eu passava na porta da escola, eu já conheço o IFES há muito tempo, eu sei que o IFES é uma escola pública, mas a impressão que eu tinha é que isso aqui não era pra mim, isso aqui é um ambiente só para pessoas da classe média, meninos oriundos de escolas particulares. Então quando eu entrei aqui pela primeira vez, é aquela coisa: 'poxa eu tô estudando no IFES. Tô estudando numa escola federal. Que bacana'. (informação verbal do aluno M.)

O processo que levou a extinção do curso de Edificações, revela estas tensões que emergem nos espaços de deliberação político-pedagógicas do IFES, como por exemplo, a Câmara de Conselho de Ensino Técnico.

Pilon passou a palavra para o prof. Fábio Uliana de Oliveira para uma apresentação sobre a extinção do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA do Campus Vitória, **item 6**. Fábio esclareceu que **a decisão de extinguir o curso foi tomada em virtude da diferença de nivelamento; retenção de conteúdo, pois o Campus estava preocupado com o perfil do técnico que estava sendo formado e, sobretudo, devido à evasão**. Fábio justificou que foi feita uma revisão do PPC do curso com o intuito de adequá-lo às necessidades dos alunos, porém não houve um bom desempenho desses alunos e **foi criado um novo curso para atender a demanda de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Trata-se de uma proposta de Qualificação Técnica integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA**. (Ata da Reunião da Câmara de Ensino Técnico, 2014, p. 5, grifos nossos)

Em nossas análises das atas, dentro da perspectiva de análise documental, encontramos a justificativa utilizada para, de acordo com a coordenação do curso de edificações para a extinção do curso. Argumentos muitas das vezes sem embasamentos técnicos demonstram situações de conflitos e de tensionamentos, “diferença de nivelamento”, “retenção de conteúdo” e certa “preocupação com o perfil técnico que estava sendo formado”, além da evasão.

Nesse sentido, estas tensões de causa e efeito, são também encontradas nas fala da coordenação do curso de edificações, que, após a extinção do curso, passou a ofertar a qualificação de Cadista.

[...] e uma coisa que a gente foi notando, ao longo desse período, é que existia realmente uma grande diferença do aluno do PROEJA e dos demais alunos, e era uma preocupação muito grande nossa o tratamento que era dado a esses alunos porque apesar de o PROEJA ser um programa social, ter uma fundamentação social, nós estávamos com o curso de edificações dando uma certificação profissional que ela é regulamentada ela não é como um técnico hoje de cadista que a gente não tem, que não existe uma regulamentação profissional, não exista uma responsabilização desse profissional, desde que eu entrei no curso eu participei de muitos debates em relação a esse perfil do aluno do EJA em relação ao nosso aluno do integrado matutino e naquele momento não era integrado matutino, existia o curso subsequente matutino e curso subsequente curso integrado ao PROEJA noturno, isso culminou, no ano de 2012 eu acho, 2012 não, 2013 com a extinção do curso existente de edificações e a criação do curso de cadista [...] (Informação verbal - gestor A)

Em nossas entrevistas em profundidade, perguntamos as coordenadorias dos cursos, como era a relação entre a coordenação (Metalurgia, Edificações, Segurança do Trabalho), com a coordenação do PROEJA.

A coordenação do curso de Metalurgia foi simples e direta, “nenhuma, zero. Não tem uma relação”. Já a coordenação do curso de edificações, apresenta uma outra forma de demonstrar essa relação. Enquanto que com a coordenação em si a relação o entrevista é “razoável”, as tensões emergem no âmbito dos professores do núcleo propedêutico, como aponta o coordenador do curso de Edificações Fábio Uliana:

Com a coordenação do PROEJA a gente tem até um relacionamento razoável, o que a gente não tem as vezes é com os professores, não há um relacionamento, não há uma procura e uma interação muito grande dos professores, do propedêutico, uma boa parte dos professores do propedêutico estão na coordenação do PROEJA, outros estão na coordenação de matemática, de física, então, dos professores que atendem o curso de PROEJA, a gente não tem uma aproximação muito grande, com a coordenação do PROEJA sim, a gente consegue dialogar, tentar resolver os problemas que chegam até a gente, a gente consegue trabalhar em uma parceria muito legal, mas com os professores não [...] (Informação verbal)

Entretanto, um dos principais questionamentos levantados pela coordenação do curso de metalurgia, diz respeito a não integração entre o curso propedêutico e o curso técnico. Na fala do coordenador Sérgio, a “relação zero”, justifica-se pela forma com que o curso é dado, em um modelo curricular 2+2, ou seja, educando cursa dois anos de ensino propedêutico e dois anos das disciplinas técnicas e quando questionado do “por quê” da “relação zero”, ele justifica:

Acho que é a questão do projeto do curso. O curso é considerado um curso integral mas não é integral, porque tem essa separação, essa quebra, por isso não tem. E se fosse ter contato não precisava ter duas coordenadorias, o mais viável é a gente ter o curso normal aqui e o PROEJA [...]” (Informação verbal, gestor B).

No ano de 2015, estas tensões estiveram presentes mais uma vez da forma mais perversa. Os argumentos que outrora foram usados para a extinção do curso de Edificações, foram usados para uma possível extinção do curso de Metalurgia no PROEJA: “alta evasão”, “dificuldades dos alunos em acompanhar o conteúdo”, “retenção de conteúdo”, dentro outros.

Ao entrevistarmos o coordenador do curso, sua fala demonstrou uma preocupação em formar somente técnicos, revelando por fim uma despreocupação com a formação de jovens e adultos trabalhadores. A dificuldade em entender a história dos sujeitos do PROEJA é perceptível:

Da parte da metalurgia não houve intenção de fechar curso, nós da metalurgia, muitos professores, há muito tempo, desde o início da implantação, o pessoal atende o PROEJA, dá aula nesse projeto que veio imposto, mas nunca ninguém estava satisfeito, sempre tem. Porque o nível de ensino, o professor teve que baixar um pouco, eles têm mais dificuldades, eles não estão preparados para esse público diferenciado, é um público diferenciado, de conhecimento, de idades, de comportamento, de tudo, é diferente, o professor não está preparado para isso, ele sentiu esse choque, essa dificuldade, eles, há muitos anos tinham que parar de dar aula nesse curso. Nós, da metalurgia, do curso técnico, tomamos a iniciativa de mudar o nosso oferecimento de curso, ao invés de a gente oferece o PROEJA, nós da metalurgia, a escola pode continuar com o PROEJA e metalurgia, mas nós da metalurgia, que oferecia a noite, no lugar da turma de PROEJA a noite (Informação verbal, gestor B).

A Diretoria de Ensino demonstrou sensibilidade com os sujeitos do PROEJA e buscou problematizar a ameaça de fechamento do curso de Metalurgia:

No caso específico da metalurgia, eles alegam no processo, que os alunos chegam ali muito despreparados, porque, na verdade, deveria ser um curso integrado, mas, de fato, não é, então existe todo um trabalho de planejamento, de atenção a esse público do primeiro ao quarto período e depois os alunos acabam entrando no quinto em diante nas disciplinas técnicas do curso e chegando ali, eles realmente encontram mais dificuldades, as disciplinas da formação profissional exige muitos conhecimentos, especialmente de química e é a maior queixa dos professores da área profissional do curso de metalurgia, que os alunos chegam despreparados, que não tem capacidade, aquele discurso raso e que querem pegar o aluno já com uma boa formação e simplesmente dar continuidade, o grande desafio do educador não é exatamente esse (Informação verbal, gestor C).

Em outro momento ele abordou as dificuldades que alguns professores têm em relação os sujeitos do PROEJA no que diz respeito à mudança de metodologias e falta de sensibilidade para com o aluno que, na maioria dos casos, devido ao histórico de educação interrompida, deseja estudar e dedica-se de forma diferenciada. Nesta direção, ele aponta:

Você trabalhar com aluno nota noventa e transforma-lo em noventa e cinco não representa nenhum grande indicativo para ele, o grande desafio é você realmente pegar alguém que tem uma dificuldade maior, alternar metodologias e transforma-lo, realmente, em um aluno setenta, sessenta, sessenta e cinco, ou seja, esse trabalho muitas vezes encontra um grupo de docentes que realmente não mudam suas metodologias, trabalham com o mesmo tipo de material, são resistentes a ofertar metodologias diferentes e o aluno realmente sente isso, é preciso entender que o público do PROEJA é um público diferente, é dedicado, determinado, quer estudar, mais do que qualquer outro, quer permanecer na escola, mas para eles os desafios assumem um volume, uma dimensão muito maior, em função da sua trajetória, seu itinerário, mas a grande dificuldade que nós temos hoje é realmente em relação à resistência de alguns alunos que entenderam que o PROEJA foi colocado aqui de goela abaixo, e realmente no caso da metalurgia esse é o sentimento que ainda prevalece e nós temos, as vezes, algumas dificuldades em conquistar novamente esses professores e mostrar que o trabalho que eles fazem têm, realmente, uma importância significativa, mesmo que da turma resulte, ali, três, quatro cinco alunos, nos índices, os demais na edificações também nós tivemos... (Informação verbal, gestor C).

Em relação ao processo que quase levou a extinção do curso de Metalurgia para o PROEJA, a Direção de Ensino enfatizou como se deu este processo. Enquanto que no curso de edificações houve um diálogo mínimo, e ainda assim, embasado com dados relevantes, segundo o diretor na metalurgia não aconteceu esse mesmo movimento e a decisão pela extinção do curso foi tomada quase que na “surdina”, sem nenhum diálogo ou conversa com as demais instâncias que envolvem a oferta do PROEJA:

Em edificações nós tivemos também um processo, assim, só fazendo um paralelo, no caso da metalurgia não houve debate, a coordenadoria, numa reunião praticamente isolada, definiu pela extinção sem ouvir os demais seguimentos e determinou, sem fundamentação nenhuma pela extinção do curso, no caso da edificações, esse debate foi um pouco mais aprofundado, foram montadas comissões e especialmente a evasão e a taxa de não concluintes ali foi mais determinante para que o curso mudasse de opção e continuasse ofertando e recebendo o público EJA, mas em uma outra modalidade, que seria uma qualificação profissional [...]” (Informação verbal, gestor C).

Já no curso de Segurança do Trabalho, a relação entre a coordenação do curso e a coordenação do PROEJA é, segundo a fala da própria coordenadora do curso

Marisa, “amistosa”, “a gente busca estar melhorando sempre, então tem uma troca muito boa aí” (Informação verbal). Entretanto, enquanto que no curso de Metalurgia as tensões se direcionam para um possível fechamento do curso e, sem nenhuma providência técnica e qualitativa, para avaliar as razões que originam estas tensões, no curso de Segurança do Trabalho, a coordenadoria preocupou-se em elencar alguns fatores que dificultam a permanência dos alunos na instituição.

A coordenadoria junto aos docentes elencou fatores¹⁸ nos âmbitos individuais dos alunos, fatores referentes a questões internas e externas ao IFES. Desse modo, no que se refere aos “fatores individuais”, a coordenadoria aponta, por exemplo, que há “aluno com baixo conhecimento, baixa base do ensino fundamental não conseguindo acompanhar o curso”; entretanto, sobre os “fatores internos do IFES” o levantamento feito aponta que a “escola não tem um programa para resgatar conhecimentos não adquiridos no ensino fundamental, de modo que os alunos possam acompanhar as disciplinas do ensino médio e técnico”; nesse sentido, sobre os “fatores externos”, um fator que chama atenção é o “baixo nível financeiro fazendo com que o aluno necessite realizar atividades paralelas para sobreviver”. Isso demonstra que o público do PROEJA, em sua maioria, são oriundos de classes sociais menos favorecidas, destoando do público que acessa os outros segmentos da Instituição.

Diante de todas as contradições que envolvem a continuidade do PROEJA no IFES *campus* Vitória, as tensões relacionadas no interior de sua oferta, presentes principalmente nas relações que envolvem as diferentes coordenadorias dos cursos, ofertam o PROEJA diante do processo de implementação do programa em uma instituição que tem, nas últimas décadas, sua história de oferta voltada para alunos que, em sua maioria são os filhos da elite capixaba, o PROEJA é, em suma, um programa contra-hegemônico na instituição.

Esta contra-hegemonia está presente nas falas dos principais atores que, de uma forma ou de outra, protagonizam pela permanência do programa e, principalmente, pela oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade voltada para classe

¹⁸ Tabela organizada pela coordenadoria do curso de Segurança do Trabalho em anexo.

trabalhadora que tem por objetivo, a priori, garantir uma formação humana e que, sobretudo, objetive emancipar estes sujeitos.

Falas como a do corpo pedagógico, apontam o caráter contra-hegemônico do programa dentro do Instituto Federal, quando questionada durante nossa entrevista se ela enxerga o PROEJA como uma força contra-hegemônica:

Porque o PROEJA ele vai realmente pensar quem é esse sujeito, ele vai trabalhar com as camadas populares. Ele vai trazer pra dentro do Instituto mulheres, negros que historicamente foram excluídos dessa sociedade, e do Instituto, as pessoas com deficiência. Então você vai trazendo grupos que durante toda a trajetória foram excluídos (Informação verbal, gestor D).

De certo, em sua fala, presenciamos que o PROEJA, objetiva não só realizar uma educação que vai de contra ao modelo que dar prioridade ao capital, mas, que acima de tudo irá levar para dentro da escola os sujeitos que tiveram uma vida de exclusão social e seu processo escolar interrompido de alguma maneira. São mulheres, negros, jovens e adultos, trabalhadores da indústria, donas de casa, desempregados. Estes apontamentos, também aparecem na fala da Maria José, coordenadora do PROEJA, a constatação do programa como contra-hegemônico também aparece

Não tenho dúvida. Por que, é o espaço onde nós temos uma luta política para garantir o direito à educação para um público, são os trabalhadores que nunca tiveram esse espaço aqui. Que é uma luta que vem desde 2001 que vem se consolidando, com o apoio de outros professores. Apoio de professores que, além da luta sindical, da luta política, eles também estão se profissionalizando no meio acadêmico fazem seus mestrados, seus doutorados, e cada vez mais se empoderando academicamente, pra fazer essas discussões, tanto políticas quanto pedagógicas, práticas pedagógicas diferenciadas aqui (Informação verbal, gestor E).

Nesta direção, compreendemos que, o PROEJA luta não com pessoas de forma específica, mas com um modelo de educação que pouco se preocupa com jovens e adultos trabalhadores, são homens e mulheres que objetivam um vida melhor, uma formação digna e a afirmação na sociedade e que, acima de tudo, vêem no PROEJA um direito que os fora negado, seja pelos percalços da vida, seja pelos diferentes caminhos que a vida traçou para cada um deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim de uma dissertação nos faz pensar em todo o caminho que traçamos até aqui. Nosso trabalho teve como objetivo principal problematizar as tensões e contradições que envolvem o processo de criação e implementação do PROEJA na rede federal, tendo em vista o papel do Estado na oferta de escolarização e de profissionalização dos sujeitos. Para alcançarmos esse objetivo, partimos do pensamento marxiano e, sobretudo, do Materialismo Histórico Dialético o qual Marx elabora como método de análise da sociedade capitalista.

A opção por Marx embasa-se na identificação que temos com seu legado teórico e na relação que conseguimos enxergar entre os sujeitos do PROEJA, nosso objetivo, e sua realidade sócio-histórica. Dessa forma, partimos de uma construção de um quadro teórico que visasse sobretudo a compreensão das relações capital-trabalho e de como o homem está inserido nessa relação como sujeito histórico.

Destarte, trabalhamos a questão do Estado Neoliberal e de como o Brasil, em sua peculiaridade, se insere nesse modelo pós período de redemocratização. Dessa forma, partimos da idéia de que o Brasil não só implementa o modelo neoliberal, durante os governos Collor e intensificados nos anos FHC, mas que também, tem sua continuidade nos governos Lula e Dilma.

Entretanto, entendemos que tanto os anos Lula, quanto os anos de Governos de Dilma Rousseff o Brasil se insere em um novo modelo econômico: o neodesenvolvimentismo. E que paradoxalmente, é nesse contexto que o programa é criado e implementado. A partir disso, compreendemos que o programa insere-se em um contexto político e econômico que, no âmbito nacional, o faz uma política contra hegemônica.

Entretanto, elencamos também, no âmbito local, no bojo de uma instituição que, nas últimas décadas vem atendendo de forma seletiva e majoritária um público elitizado. Nesse sentido, entendemos que emergem várias tensões e contradições que sinalizam o programa como uma política contra hegemônica dentro do Instituto Federal do Espírito Santo. Nesta direção, sinalizamos a discussão a partir de duas perspectivas: do ponto de vista da institucionalidade e da implementação.

Para compreender melhor nosso objeto, traçamos a historicidade do nosso lócus de pesquisa, o IFES. Construimos a partir daí a história dos sujeitos do PROEJA. Curiosamente, percebemos que a instituição nascera para atender aos filhos da classe operária, “os desvalidos da sorte”. Nesse sentido, o PROEJA, representa um caminho de volta desses sujeitos para a instituição que, no princípio, tinha suas portas abertas a classe operária. Além disso, nos preocupamos em delimitar o perfil dos sujeitos do PROEJA, nos embasando em dados quantitativos.

Contudo, no esforço de escrever uma dissertação, as demandas da pesquisa nos desgastam e, em um final de mais um dia de trabalho e estudo, o corpo e alma pede descanso. Entretanto, a escrita de um trabalho no qual optamos em ouvir os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos nos proporciona momentos raríssimos. Após ouvir os sujeitos do PROEJA, podemos ter a certeza que a educação de jovens e adultos vai além de um direito a educação, mas se constitui como direito ao desenvolvimento intelectual, político e, sobretudo, de emancipação do sujeito.

Com a proposta de analisar as tensões e contradições existentes no PROEJA no campi do IFES Vitória, notamos elementos estão presentes principalmente nas relações existentes entre as coordenadorias dos cursos, em especial, as coordenadorias dos cursos de Edificações e Metalurgia. A reflexo disso, apontamos que o fechamento do curso de Edificações integrado ao PROEJA e a ameaça no ano de 2015 do fechamento de curso de Metalurgia relevam de maneira mais perversa tais tensões.

Em falas de gestores, professores e alunos, tais presenças se evidenciam. Nesse sentido, os educandos encontram-se no seio dessa problemática. No caso específico do curso da coordenadoria do curso de Edificações houve um diálogo

mínimo e a oferta de vagas foi garantida com a construção de um novo curso: o de Qualificação em Cadista para a Construção Civil. No entanto, sem nenhuma postura de diálogo, em 2015 o curso de Metalurgia tentou, e sem sucesso, não ofertar mais o curso.

A falta de sucesso deveu-se principalmente a mobilização que fora feita por parte dos movimentos sociais, sindicatos, Fórum de EJA e principalmente a coordenadoria do PROEJA no IFES campi Vitória que, mobilizou os alunos, professores e gestores que abraçam o PROEJA não como um programa que visa reproduzir um falso discurso de inclusão social, mas que antes de tudo representa a oportunidade de muitos jovens e adultos que, tiveram seu processo de escolarização interrompida ter acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade.

Em nossa ida a campo, tivemos a oportunidade de perceber não só essas tensões e contradições que permeiam o PROEJA dentro do campi do IFES, mas também as experiências de vida presentes principalmente nas falas dos educandos, tais falas, são, o retrato mais verdadeiros do que representa o programa para os alunos: a oportunidade de estudar e seguir em frente.

Como a fala de uma aluna entrevistada, “talvez eu não conseguisse me ver buscando uma formação intelectual através do estudo”, antes desacreditada, encontrou no PROEJA a porta de acesso para recolocar nos trilhos seus sonhos, desejos e anseios.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E.M; VARGAS, V. de B. **Educação de Jovens e Adultos: Proeja e sua Trajetória**. 2010.

BRASIL. **Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto Nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997.

_____. **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 julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso 16. Dez. 2014

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOITO Jr, Armando, BERRINGER, Tatiana. Brasil: **Classes sociais, neodesenvolvimentismo e política exeterna nos Governo Lula e Dilma**, 2013.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000300004>. Acesso em: 20 jul. 2015

BOITO JR, Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**, Fórum Econômico da FGV/São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.eesp.fgv.br/>> Acesso em: 20 de out. 2015.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012.

CERQUEIRA, Jackson B. A. de. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 39, p. 169-189, jul./dez. 2008.

CIAVATTA, Maria. Educação Básica e Educação Profissional – descompassos e sintonia necessária. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M.J.R. (Orgs.). **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 67-99.

DANTAS, J.F. da S.; MOURA, D.R. **Implantação do PROEJA no Campus Currais Novos do IFRN: avanços e descontinuidades históricas**. In: MOURA, D.H.;

BARACHO, M. das Graças (Org). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente/Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos**. Natal: IFRN Editora, 2010, p. 189-211. Disponível em: <portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download?b_start:in72>. Acesso em: 20 out. 2015

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. RAGGI, Désirré. RESENDE, Maria José. **A EJA integrada a educação profissional no CEFET: avanços e contradições**. Trabalho aceito na 30ª Reunião Anual da ANPED, no GT 9: Trabalho e Educação. Caxambu: ANPED, 2007.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna Castro. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 87-108, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA M., RAMOS, M. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; _____, G. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n.46, jan/abr 2011.

_____, **Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos.** In: MINAYO GOMEZ, Carlos et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, p. 19-38, 2012.

_____, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. 233-263 p.

GARCIA, C. A implantação do PROEJA no IFSC Florianópolis: acertos e desacertos. **Monografia** – Programa de Especialização em PROEJA do Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis: IFSC, 2011.

GARCIA, Charline; RAMOS, Elenita Eliete de Lima. A implantação do PROEJA no IFSC câmpus Florianópolis: algumas reflexões. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 3, p.107-126, dez. 2013.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações.** Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental.** Porto, Universidade de Algarve, 2006.

HYPOLITO, Á. M.; IVO, A. A. Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. In: **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 28, n.03, p. 125-142, set. 2012

KARL, Marx. **Manuscritos Econômicos Filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

KUENZER. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. Boletim Técnico do Senac, 2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/252/boltec252b.html>> Acesso em: 22 jun. 2015.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA FILHO, D. O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p.109-127, jan/abr. 2010.

LIMA, Marcelo. **Memória e Imagens do IFES: cronologia, digitalização e transcrição das principais fontes historiográficas da EAAES ao CEFETES /** Marcelo Lima. – Vitória: Autor, 2011

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, M, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. In: Em Aberto. Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

_____. Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa. Trabalho encomendado para a 34ª Reunião Anual da ANPEd, 2011, no prelo.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: mimeo, 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, E. C.; MACHADO, M. M. O desafio do PROEJA como estratégia da formação dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M.J.R. (Orgs.). **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 121-142.

SCOPEL, Edna G.; OLIVEIRA, Maria da G.M.; FERREIRA, Maria J.R. **A experiência de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do PROEJA no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado**. In: 36ª Reunião Anual da ANPED. Anais do evento. Caxambu: ANPED, 2013.

SIMIONATTO, I. **Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social** – Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.

Oliveira, J. F. A. C.; Carneiro, M. E. F. **As políticas neoliberais para a Educação Profissional: Analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva**, 2012. Disponível em: <http://www.senapt.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2016.

PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação da profissional e EJA. In OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A rede Federal de Educação Profissional e o desenvolvimento local**. – 2003. Dissertação de Mestrado (Anexo 29).

RUMMERT, S.M. **Educação de jovens e adultos no Brasil atual: do simulacro à emancipação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, p.175-208, jan./jun. 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2010.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAMPAIO JUNIOR, Plínio Soares de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social & Sociedade**, n.112, v. 1, p. 672, out./dez., 2012.

SANTOS, S. V. Possibilidades para EJA, possibilidades para Educação Profissional: O PROEJA. **La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 15, n. 2, p. 21-33, 2010

SANTOS, S. V. Educação Profissional & Educação de Jovens e Adultos: o PROEJA. **Educação, Ciência e Cultura** 16.1 (2011): p-11.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social** – Florianópolis: Ed. Da UFSC ; São Paulo : Cortez, 1995.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Roteiro - Pedagógico PROEJA

Entrevistado:

Data: hora de início:

Hora de término:

1) Sobre o Proeja e o entrevistado

a) Me fale do Proeja e sua história?

b) Qual é sua relação com o Proeja?

c) Como eram os cursos voltados para EJA antes do Proeja?

2) Sobre a implementação do Proeja

a) O que foi feito para a implementação do Proeja e como ela deveria ter sido feita?

b) Quais as dificuldades que sentiram institucionalmente?

c) Como foi esse processo?

3) Sobre os cursos e setor pedagógico do Proeja

a) Como é a relação entre o setor pedagógico do Projea e as coordenadoria dos cursos que ofertam o Proeja?

b) E os cursos que não tem Proeja, por que não tem?

4) Sobre formação dos profissionais

a) Houve formação dos profissionais? Qual a importância?

5) Sobre o currículo e a integração

a) Como que fica a integração curricular do Proeja?

6) Sobre o futuro do Proeja

a) Qual o futuro do Proeja dentro do Ifes?

7) Sobre o proeja e a contra-hegemonia

a) Você acha que o Proeja se constitui como uma força contra-hegemônica dentro do IFES? Por quê?

b) Quais as maiores dificuldades, dilemas e contradições existente na relação Ifes/proeja

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Roteiro coordenação PROEJA

Entrevistado:

Data: hora de início: Hora de término:

1) Sobre o Proeja e o entrevistado

a) Me fale do Proeja e sua história?

b) Qual é sua relação com o Proeja?

c) Como eram os cursos voltados para EJA antes do Proeja?

2) Sobre a implementação do Proeja

a) O que foi feito para a implementação do Proeja e como ela deveria ter sido feita?

b) Quais as dificuldades que sentiram institucionalmente?

c) Como foi esse processo?

3) Sobre os cursos e a coordenação do Proeja

a) Como é a relação entre a coordenação do Projea e as coordenação dos cursos que ofertam o Proeja?

b) E os cursos que não tem Proeja, por que não tem?

4) Sobre formação dos profissionais

a) Houve formação dos profissionais? Qual a importância?

5) Sobre o currículo e a integração

a) Como que fica a integração curricular do Proeja?

6) Sobre o futuro do Proeja

a) Qual o futuro do Proeja dentro do Ifes?

7) Sobre o proeja e a contra-hegemonia

a) Você acha que o Proeja se constitui como uma força contra-hegemônica dentro do IFES? Por quê? b) Quais as maiores dificuldades, dilemas e contradições existente na relação Ifes/proeja?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Roteiro - Professores

Entrevistado:

Disciplina que leciona:

Data: hora de início:

Hora de término:

1) Sobre o Proeja e o entrevistado

a) Me fale da sua história com o PROEJA?

b) Como é sua relação com o Proeja?

2) Sobre a relação do professor/aluno

a) Como é sua relação com os alunos?

b) Quais as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula?

c) Como você enxerga os sujeitos do PROEJA

3) Sobre formação dos profissionais

a) Como você vê a formação específica para professores que atuam no Proeja?

4) Sobre o futuro do Proeja

a) Qual o futuro do Proeja dentro do Ifes?

5) Sobre o proeja e a contra-hegemonia

a) Você acha que o Proeja se constitui como uma força contra-hegemônica dentro do IFES? Por quê?

b) Quais as maiores dificuldades, dilemas e contradições existente na relação Ifes/proeja?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Roteiro - Alunos

Entrevistado:

Data: hora de início:

Hora de término:

1) Sobre o Proeja e o entrevistado

a) Fale sobre a sua história no Proeja?

2) Sobre os alunos e a coordenação do Proeja

a) Como é a relação com a coordenação do Proeja?

b) Como é a sua relação com a coordenação com os alunos do seu curso?

3) Sobre os cursos fechados

a) Na sua visão, porquê houve a ameaça de fechamento do curso metalurgia-PROEJA em 2015?

b) Quais são as dificuldades atuais? Há reclamações? Por parte dos professores e alunos?

4) Sobre o futuro do Proeja

a) Como você vê o futuro do Proeja dentro do Ifes?

5) Sobre o fechamento do PROEJA.

- a) Quais as maiores dificuldades, dilemas e contradições existente na relação Ifes/proeja?
- b) Na sua opinião, o PROEJA é direito?
- 6) Sobre hegemonia e contra hegemonia**
- a) Você vê o PROEJA como uma força contra hegemônica dentro do IFES?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Roteiro –Diretoria de Ensino

Entrevistado:

Data: hora de início:

Hora de término:

1) Sobre o Proeja e o entrevistado

a) Qual é sua relação com o Proeja?

b) Como você vê o PROEJA dentro do IFES?

2) Sobre a coordenadoria de ensino e a coordenadoria do Proeja e demais coordenadorias.

a) Como é a relação entre a coordenadoria de ensino e a coordenadoria do Proeja?

b) Como é a relação da coordenadoria de ensino com as coordenadorias que ofertam PROEJA? E com os alunos?

c) No geral, como a coordenadoria de ensino enxerga o PROEJA?

3) Sobre os cursos fechados

a) Na visão do senhor (a), por que o curso de Proeja-edificações deixou de existir?

c) Por que houve a ameaça de fechamento do curso metalurgia-PROEJA em 2015?

d) Quais são as dificuldades atuais? Há reclamações? Por parte dos professores e alunos?

4) Sobre o futuro do Proeja

a) Como você vê o futuro do Proeja dentro do Ifes?

5) Sobre as contradições

a) Quais as maiores dificuldades, dilemas e contradições existente na relação Ifes/proeja?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Roteiro –Diretoria de Ensino

Entrevistado:

Data: hora de início:

Hora de término:

1) Sobre o Proeja e o entrevistado

a) Qual é sua relação com o Proeja?

b) Como você vê o PROEJA dentro do IFES?

2) Sobre a coordenadoria de ensino e a coordenadoria do Proeja e demais coordenadorias.

a) Como é a relação entre a coordenadoria de ensino e a coordenadoria do Proeja?

b) Como é a relação da coordenadoria de ensino com as coordenadorias que ofertam PROEJA? É com os alunos?

c) No geral, como a coordenadoria de ensino enxerga o PROEJA?

3) Sobre os cursos fechados

a) Na visão do senhor (a), por que o curso de Proeja-edificações deixou de existir?

c) Por que houve a ameaça de fechamento do curso metalurgia-PROEJA em 2015?

d) Quais são as dificuldades atuais? Há reclamações? Por parte dos professores e alunos?

4) Sobre o futuro do Proeja

a) Como você vê o futuro do Proeja dentro do Ifes?

5) Sobre as contradições

a) Quais as maiores dificuldades, dilemas e contradições existente na relação Ifes/proeja?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Roteiro –Coordenadoria Edificações

Entrevistado:

Data: hora de início:

Hora de término:

1) Sobre o Proeja e o entrevistado

a) Qual é sua relação com o Proeja?

2) Sobre o curso e a coordenadoria do Proeja

a) Como é a relação entre a coordenadoria de edificações e a coordenadoria do Proeja?

3) Sobre os cursos fechados

a) Na visão do senhor, por que o curso de Proeja-edificações deixou de existir?

b) quais eram as grandes dificuldades?

c) Como foi o processo de implantação do curso de cadismo? Por que optaram por esse caminho?

d) Quais são as dificuldades atuais? Há reclamações? Por parte dos professores e alunos?

4) Sobre o futuro do Proeja

- a) Como você vê o futuro do Proeja dentro do Ifes?
- 5) Sobre o fechamento do PROEJA.**
- a) Como você enxerga a ameaça de fechamentos dos cursos do PROEJA?
- b) Quais as maiores dificuldades, dilemas e contradições existente na relação Ifes/proeja?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Roteiro –Coordenadoria Metalurgia

Entrevistado:

Data: hora de início:

Hora de término:

1) Sobre o Proeja e o entrevistado

a) Qual é sua relação com o Proeja?

2) Sobre o curso e a coordenadoria do Proeja

a) Como é a relação entre a coordenadoria de metalurgia e a coordenadoria do Proeja?

b) Como é a relação da coordenadoria com os alunos do PROEJA?

3) Sobre os cursos fechados

a) Por que houve a ameaça de fechamento do curso metalurgia-PROEJA em 2015?

b) Quais são as dificuldades atuais? Há reclamações? Por parte dos professores e alunos?

4) Sobre o futuro do Proeja

a) Como você vê o futuro do Proeja dentro do Ifes?

5) Sobre o fechamento do PROEJA.

a) Quais as maiores dificuldades, dilemas e contradições existente na relação Ifes/proeja?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE****Roteiro –Coordenadoria Segurança do Trabalho**

Entrevistado:

Data: hora de início:

Hora de término:

1) Sobre o Proeja e o entrevistado

a) Qual é sua relação com o Proeja?

b) Como você vê o PROEJA dentro do IFES?

2) Sobre o curso e a coordenadoria do Proeja

a) Como é a relação entre a coordenadoria de Segurança e a coordenadoria do Proeja?

b) Como é a relação da coordenadoria com os alunos do PROEJA?

c) No geral, como o curso de segurança do trabalho enxerga o PROEJA?

3) Sobre os cursos fechados

a) Na visão do senhor (a), por que o curso de Proeja-edificações deixou de existir?

c) Por que houve a ameaça de fechamento do curso metalurgia-PROEJA em 2015?

d) Quais são as dificuldades atuais? Há reclamações? Por parte dos professores e alunos?

4) Sobre o futuro do Proeja

a) Como você vê o futuro do Proeja dentro do Ifes?

5) Sobre as contradições

a) Quais as maiores dificuldades, dilemas e contradições existente na relação Ifes/proeja?

ANEXOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO
 Avenida Rio Branco, 50 – Santa Lúcia – 29056-255 – Vitória – ES
 27 3357-7500
ATA DA REUNIÃO DA CÂMARA DE ENSINO TÉCNICO
27 DE JUNHO DE 2014

No dia vinte e sete de junho de dois mil e quatorze, às nove horas, reuniu-se a Câmara de Ensino Técnico, por meio de conferência web, sob a Presidência do Diretor de Ensino Técnico, o Sr. José Aguilar Pilon, com a presença dos seguintes membros: Araceli Verónica Flores Nardy Ribeiro, Aparecida de Fátima Madella de Oliveira, Susana Brunoro Costa de Oliveira, Cassius Zanetti Resende, André Romero da Silva, José Alexandre de Souza Gadioli, Maria Aparecida Silva de Souza, Pedro Leite Barbieri, Michel Bruno Taffner, Divina Leila Soares Silva, Simone de Souza, Marcos Antônio de Jesus, Víctor Peçanha Pontini, Danielle Piontkovsky, Frederico César Ribeiro Marques, Georgia Maria Mangueira de Almeida, Whelligton Renan da Vitória Reis, Carlos Jones Rebello Júnior, Hedeone Heidman da Silva, Graziela Jane Bergamin, Marcela Giacometti de Avelar, Maria Maschio Rodrigues, Felipe Nascimento Martins, Carla Regina de Souza, Patrícia de Almeida Feitosa, Estela Cláudia Ferretti, Hudson Luiz Côgo, Fábio Uliana de Oliveira, Aldemar Polonini Moreli, Augusto César Machado Ramos, Daniel José Ventorim Nunes, Morgana Simões Portugal, Euzanete Frassi de Almeida, Alexandra Gomes Biral Stauffer, Sônia Marta Bortoloti Ribeiro (substituindo Luciane Ferreira Lacerda) e Denize Paganini Nunes. Convidados: Jonadable Alves Palmeira, Gibson Dall'Orto Muniz da Silva, Jean Pierre de Oliveira Bone, Marcus Vinícius Cardoso Podestá e Cynthia Nunes Milanezi. A reunião teve a seguinte pauta: **1 Informes; 2 Aprovação da Ata da reunião de 17/03/2014; 3 Indicação de Comissão para conclusão da revisão da ON 6/2011; 4 Eleição de representantes da CET para o Conselho de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão – Cepe; 5 Solicitação de suspensão de oferta do Curso Técnico em Eletromecânica do Campus Guarapari; 6 Solicitação de extinção do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA (Campus Vitória) – Processo: 23148.000798/2014-24; 7 Apreciação do PPC – Curso Técnico em Mecânica (Campus Guarapari) – Processo 23183-000206/2014-48; 8 Apreciação do PPC – Curso Técnico em Administração (Campus Barra de São Francisco) - Processo 23147.001131/2014-59.** O Diretor de Ensino Técnico, Sr. José Aguilar Pilon, iniciou a

reunião, cumprimentou a todos e explicou brevemente a metodologia para a realização da reunião. Araceli parabenizou a iniciativa de se realizar a reunião a distância, destacando que esse modelo reduzirá gastos e demais problemas decorrentes de viagens. Pilon apresentou a pauta da reunião, que foi aprovada por todos, e abriu o **item 1** informando que a proposta de reformulação da Resolução de Estágios está em pauta para apreciação na próxima reunião do Conselho Superior que ocorrerá nestatarde. **Informe 2:** Pilon fez um breve relato sobre a proposta de orientação para o recebimento de alunos de intercâmbio cultural no Ifes informando que o documento foi elaborado por uma comissão nomeada em setembro de 2013 pela portaria 1.556/2013, composta pelos servidores: Simone Izoton Nascimento da Silva, Euzanete Frassi de Almeida, Luciana Lopes Cypriano Barreto e Divina Leila Soares Silva. A proposta foi apreciada na última reunião da Câmara de Ensino Técnico, realizada em 17 de março de 2014, e ficou disponível na sala da Câmara no moodle para sugestões. Todavia, não houve sugestões e o documento foi encaminhado ao Cepe (Conselho de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação e Extensão) para apreciação na próxima reunião que ocorrerá no dia 07 de julho de 2014. **Informe 3.** Pilon informou que a Assessora de Relações Internacionais, Sra. Verônica Rangel Barreto, fará uma apresentação sobre internacionalização na próxima reunião do Cepe. Alguns campi estão promovendo intercâmbio e é importante conhecer o processo de internacionalização. **Informe 4.** Araceli comunicou que a reunião com os Diretores/Gerentes de Ensino e a reunião para discussão do Código de Ética Discente estão marcadas para o dia 04 de julho, porém se houver jogo do Brasil as reuniões terão de ser remarçadas. Frederico (Campus Santa Teresa) solicitou a inserção de ponto de pauta sobre avaliação dos professores pelos discentes. Araceli informou que está sendo feito um levantamento para saber quais campi estão realizando a avaliação dos professores pelos discentes, para fins de progressão e qual o instrumento utilizado na referida avaliação. Araceli esclareceu que o objetivo é criar um instrumento único para o Ifes e que esse assunto está em pauta para discussão na reunião com os Diretores/Gerentes de Ensino. Graziela (Campus Nova Venécia) mencionou que o Fórum de Gestão Pedagógica (FGP) elaborou um formulário para avaliação de progressão docente no final do ano passado e perguntou se esse formulário não seria padrão. Araceli esclareceu que o FGP elaborou um questionário e encaminhou para a Pró-Reitoria de Ensino. Todavia, esse formulário deveria ter sido aprovado em alguma instância superior antes de ser utilizado como instrumento padrão pelos campi. Alguns campi inseriram o formulário no Sistema Acadêmico outros não. Araceli ressaltou que é necessário aprovar um instrumento padrão para o Ifes. Para o **item 2**, foi submetida aos membros da Câmara a Ata da reunião anterior, realizada em 17 de março de 2014. Pilon apresentou a ata destacando os encaminhamentos definidos na reunião anterior. Informou que alguns campi ainda não enviaram a regulamentação de Recuperação Paralela para análise e solicitou que os campi as enviem o mais breve possível. Pilon solicitou que os campi que ainda não enviaram os dados dos cursos técnicos com nome do curso, forma de oferta, turno, natureza do ato autorizativo, oferta inicial, regime, vagas previstas na resolução e coordenadores, enviem essas informações para que a Proen (Pró-Reitoria de Ensino) possa fazer a atualização e solicitar ao Conselho Superior, quando necessário, novas resoluções de oferta. Pilon comentou que na reunião passada foram apresentadas algumas experiências dos campi Vitória e Vila Velha sobre o uso do ambiente moodle pelos docentes e que os membros da Câmara solicitaram cursos de capacitação. O Cead (Centro de Educação a Distância) já está providenciado a oferta dos cursos. A atual Diretora do Cead é a Profª. Vanessa Battistin Nunes e em breve serão enviados os convites para o curso básico de moodle. Pilon mostrou como é o acesso às salas no moodle, comentou que o acervo das reuniões fica disponível nas salas e solicitou que os membros visitem a sala da Câmara. Informou que quem tiver dificuldade de acesso deverá entrar em contato com a Coordenação AVA pelo e-mail: coordenacaoava.cead@ifes.edu.br. A Ata foi aprovada por todos. Pilon abriu o **item 3**, informando que será necessário nomear outra comissão para elaborar a proposta de Resolução de Trâmites de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos, com base na Orientação Normativa nº 06/2011. Pilon explicou que a comissão anterior não conseguiu concluir os trabalhos por motivo de problemas de saúde da servidora Luciane Ferreira Lacerda e pelo fato do Prof. Welliton R. Z. Carvalhoter assumido a direção do Campus Nova Venécia. A nova comissão será composta pelos servidores: Marcus Vinícius Cardoso Podestá da Pró-Reitoria de Ensino, Estela Cláudia Ferreti do Campus Vila Velha e Whelligton Renan da Vitória Reis do Campus Linhares. Pilon, alterando a ordem da pauta, passou a relatar o **item 5**, solicitação de suspensão de oferta do Curso Técnico em Eletromecânica do Campus Guarapari, e a palavra foi passada para o Prof. Gibson Dall'Orto Muniz da Silva que relatou as motivações para a solicitação de suspensão da oferta do curso. Gibson explicou que o Campus Guarapari oferta o Curso Técnico em Eletrotécnica, passará a ofertar em 2015/1 o Curso Técnico em Mecânica e que se trata de uma suspensão de oferta, se houver demanda o Curso Técnico em Eletromecânica pode voltar a ser

ofertado. Pilon mencionou que o pedido de suspensão da oferta do curso tem de ser registrado e deve ser emitida portaria, pois a partir do próximo ano haverá avaliação para os cursos técnicos. Whelligton (Campus Linhares) questionou se o técnico formado em eletromecânica será absorvido pelo mercado de trabalho. Gibson esclareceu que esses técnicos terão mais dificuldade para se inserir no mercado e que os próprios alunos estão percebendo isso e mudando de curso. Carlos (Campus Linhares) perguntou se é possível fazer o remanejamento dos alunos. Pilon explicou que não é possível remanejar todos os alunos e que eles terão de fazer novo processo seletivo. Euzanete (Campus Cariacica) lembrou aos participantes a possibilidade prevista no ROD de reopção de curso, ficando o deferimento condicionado à existência de vagas, com quantidade definida pela Coordenadoria de Curso. Após ampla discussão, a suspensão da oferta do curso de Eletromecânica foi aprovada. Pilon passou para o **item 7**, apreciação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica do Campus Guarapari e a palavra foi passada para o Prof. Jean Pierre de Oliveira Bone, membro da comissão responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que fez uma breve apresentação do projeto. Jean informou que o novo prédio será entregue em setembro e que os laboratórios também já estão previstos. Apresentou a matriz curricular do curso, explicou que as disciplinas do núcleo de educação profissional serão ofertadas no primeiro ano e que foi feita uma redistribuição das disciplinas do núcleo comum ao longo dos quatro anos de curso. Marcus (Pró-Reitoria de Ensino) tomou a palavra e apresentou o parecer pedagógico. Marcus mencionou que na parte pedagógica não houve problemas estruturais e que muitos laboratórios serão aproveitados. Com relação às instalações e equipamentos, Marcus esclareceu que, embora o Campus Guarapari já tenha uma estrutura consolidada em detrimento da oferta dos cursos atuais e da estrutura do curso de Eletromecânica, a nova estrutura deve ser descrita e orçada, uma vez que o PPC passa por muitas instâncias e pessoas que não possuem conhecimento técnico na área de mecânica têm de avaliar a viabilidade do projeto dentro do tempo proposto e a estrutura necessária. Euzanete (Campus Cariacica) informou que as resoluções 04/99 e 01/2005 foram revogadas. Lúcia (Campus Aracruz) comentou que a oferta da disciplina de Espanhol e as Atividades Complementares, apesar de não serem obrigatórias poderiam ser colocadas no projeto. Marcus esclareceu que o Campus tem a obrigação de garantir a oferta da disciplina de Espanhol. As Atividades Complementares podem ficar no calendário. A inserção no PPC fica a critério do Campus. O parecer pedagógico foi favorável à aprovação do curso. Pilon apresentou o parecer técnico elaborado por uma comissão composta pelos professores: Guilherme A. M. Pinto, Danilo de Carvalho, Eraldo José dos Santos, José Flávio Poças, José Brunoro, José Eduardo Rigo e Felipe de Oliveira Palácios. De acordo com a avaliação da comissão, no âmbito da Educação Profissional, o projeto contempla as áreas necessárias à formação do profissional técnico em mecânica. Sugeriu-se que a oferta das disciplinas do núcleo de educação profissional fossem oferecidas a partir do segundo ano, possibilitando uma uniformidade das matrizes curriculares com os campi que ofertam o mesmo curso. André (Campus Aracruz) questionou se a ausência de pesquisa de demanda não poderá refletir negativamente como ocorreu com o curso de Eletromecânica. Pilon esclareceu que a pesquisa é importante e que será necessário criar uma equipe de pesquisa na instituição. Jean Pierre informou que a sugestão sobre a redistribuição das disciplinas será acatada. Esclareceu que o estágio não é obrigatório e o aluno poderá fazer a partir do segundo ano. O Campus não possui plano de capacitação, mas os servidores se capacitam fora do campus. Quanto aos equipamentos e instalações, os laboratórios ainda não estão estruturados e o acervo bibliográfico já foi avaliado. Gibson esclareceu que o prédio dos laboratórios já está quase pronto e que o Campus tem condições de ofertar o curso. Os membros da Câmara de Ensino Técnico sugeriram a criação de uma comissão composta por servidores dos campi que possuem o Curso Técnico em Mecânica para alinhar as matrizes dos cursos. Hudson (Campus Vitória) comentou que o parecer técnico pareceu não ser conclusivo. Após ampla discussão, os membros decidiram aprovar o projeto condicionado à adequação do PPC às recomendações contidas nos pareceres e apresentação na próxima reunião da Câmara de Ensino Técnico, prevista para 25 de agosto. Pilon abriu o **item 8**, apreciação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração – Campus Barra de São Francisco, e explicou que o projeto foi aprovado na reunião do Colégio de Dirigentes, dia 06 de junho, e que a previsão de início da oferta do curso é 2014/2. A palavra foi passada para Jonadable Alves Palmeira, Diretor de Ensino do Campus Barra de São Francisco, para apresentação do projeto. Jonadable fez um breve relato contextualizando a implementação do Campus e informou que somente agora foi formada uma equipe e montada uma estrutura para receber os alunos. Explicou que inicialmente as atividades serão realizadas em uma escola municipal. Foi feito um levantamento de demanda na região e houve a necessidade de formação na área de gestão e comércio. O curso é no eixo de gestão e a matriz é um pouco mais flexível para se adequar à demanda da região. O projeto foi elaborado com base no Curso Técnico em Administração do

Campus Linhares. O estágio não é obrigatório. Pilon fez a apresentação doparecer realizado pela servidora Cynthia Nunes Milanezi e pelo Prof. Fausto Karlair de Barros. Apalavra foi passada para Cynthia (Pró-Reitoria de Ensino) que fez um breve relato sobre as sugestõescontidas no parecer. As sugestões consistem em: atualizar a legislação com as novas Diretrizes para aEducação Profissional, Resolução 06/2012; complementar as atribuições do docente em conformidadecom a legislação pertinente, como o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB(Lei n.º 9.394/96); esclarecer se o espaço cedido pela prefeitura terá acessibilidade, uma vez que apenasfoi informado que não poderão ocorrer adequações à infraestrutura. Findo o relato, Cynthia perguntouquanto tempo o Campus vai funcionar na escola cedida pela prefeitura. Jonadable esclareceu que apesquisa de demanda foi realizada com base em atas e gráficos do IBGE (Instituto Brasileiro deGeografia e Estatística) e do IJSN (Instituto Jones dos Santos Neves). As legislações foram atualizadas efoi inserido o art. 13 da LDB, conforme sugerido pelos relatores. Quanto à acessibilidade, as salas de aulaficam no térreo e no primeiro andar, o laboratório de informática e a biblioteca ficam no térreo, de modoque se houver aluno com necessidades especiais o atendimento poderá ser feito no térreo. Jonadabledestacou que houve concurso público para provimento das vagas de docente e que a cessão da escola foifeita mediante lei municipal e é por tempo indeterminado. Assim que for efetivada a compra do terrenoserá iniciada a construção do prédio. Jonadable informou que já foram realizadas as adequações dasdisciplinas, conforme sugerido no parecer. Marcos (Campus Piúma) parabenizou o Campus e mencionouque o curso vai beneficiar a região, pois muitos alunos têm de estudar fora devido à falta de oferta decursos na localidade. O projeto foi aprovado e a versão final será disponibilizada na sala da Câmara deEnsino Técnico no moodle. Pilon passou para o **item 4**, eleição de representantes da Câmara para comporo Cepe. O prof. Whelligton Renan da Vitória Reis do Campus Linhares foi eleito como representantesuplente do Coordenador de Curso Técnico, Fabiano Ricardo Brunele Caliman. Os nomes dosrepresentantes discentes e do outro suplente de coordenadoria de curso técnico serão enviados por e-mail.Pilon passou a palavra para o prof. Fábio Uliana de Oliveira para uma apresentação sobre a extinção doCurso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA do Campus Vitória, **item6**. Fábio esclareceu que a decisão de extinguir o curso foi tomada em virtude da diferença denivelamento; retenção de conteúdo, pois o Campus estava preocupado com o perfil do técnico que estavam sendo formado e, sobretudo, devido à evasão. Fábio justificou que foi feita uma revisão do PPC do cursocom o intuito de adequá-lo às necessidades dos alunos, porém não houve um bom desempenho dessesalunos e foi criado um novo curso para atender a demanda de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Tratasede uma proposta de Qualificação Técnica integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA. O projeto donovo curso está sendo analisado na Proen e será apresentado na próxima reunião da Câmara. JoséAlexandre (Campus Aracruz) perguntou se o percentual de 10% (dez por cento) de oferta obrigatória de EJA não será fetado. Fábio informou que foi feita uma consulta ao MEC (Ministério da Educação) e queo curso atende às exigências enquadrando-se nos 10% (dez por cento) de obrigatoriedade de oferta decursos EJA. Pilon esclareceu que existem diversas formas de oferta na integração da EducaçãoProfissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos – Proeja. Susana (Campus deAlegre) citou um exemplo similar do Curso Técnico em Informática que foi alterado para Curso Técnicoem Manutenção e Suporte em Informática para atender melhor à demanda de EJA. Susana mencionouque o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) absorve essa demanda de10% (dez por cento) de EJA que o lfes deve ofertar. Fábio explicou que foi instituída uma comissão parajulgar os casos omissos, do curso que está sendo extinto, e foi estabelecido o prazo para os últimos alunosingressantes integralizarem o curso. Após ampla discussão, a extinção do Curso Técnico em EdificaçõesIntegrado ao Ensino Médio na modalidade EJA do Campus Vitória foi aprovada com 3 (três) abstenções.O pedido será encaminhado ao Conselho Superior para emissão de Resolução de extinção da oferta docurso. Nada mais havendo a discutir, José Aguilar Pilon dá por encerrada a reunião às 12 horas e cincominutos. Eu, Cristiana Aparecida Reimann do Nascimento, lavrei a presente ata, que será submetida àaprovação de todos os presentes. Vitória, vinte e sete de junho de dois mil e quatorze.

ANEXO II



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CAMPUS VITÓRIA

COORDENADORIA DE SEGURANÇA DO TRABALHO

Avenida Vitória, 1729 – Jucutuquara – 29040-780 – Vitória – ES
27 3331-2149

DDADOS BASEADOS NO PROJETO PROEJA

FATORES INDIVIDUAIS

Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno entra no curso sem conhecimento sobre o exercício profissional; - Aluno com baixo conhecimento, baixa base do ensino fundamental não conseguindo acompanhar o curso. Principalmente bases relacionada as disciplinas de português e matemática. - Alunos com dificuldade de conciliar horário de trabalho ou pessoal, ao horário em que os cursos são ofertados, fazendo com que optam pelo curso que não é do seu desejo.
----------------	--

FATORES INTERNOS AO IFES	
Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de opção de curso no horário em que o aluno tem disponibilidade para cursar - Falta de divulgação da escola com relação ao exercícios profissional do curso; - Escola não tem um programa para resgatar conhecimentos não adquiridos no ensino fundamental, de modo que os alunos possam acompanhar as disciplinas do ensino médio e técnico. - Falta de divulgação sobre cursos da modalidade PROEJA de forma a ter um maior número de candidatos por vaga. - Dificuldade de preenchimento das vagas oferecidas na modalidade PROEJA;

	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de conhecimento dos professores que trabalham com alunos que possuem necessidades especiais.
--	--

FATORES EXTERNOS AO IFES	
Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos com carência sócio cultural. - Baixo nível de escolaridade do ensino fundamental - Baixo nível financeiro fazendo com que o aluno necessite realizar atividades paralelas para sobreviver - Falta de conhecimento sobre o ensino técnico, sua importância no mercado, mesmo para aqueles que irão para o curso superior.

ANEXO III

Matriz Curricular do Curso de Qualificação Profissional de Cadista para a Construção Civil

1º SEMESTRE			
Componente	Tipo	Pré/ Co Requisito (s)	Carga Horária (total de horas)
Informática Básica	BNC	Não há	48
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	BNC		36
Matemática I	BNC		36
Filosofia	BNC		36
Educação Física	BNC		24
Artes	BNC		24
Geografia I	BNC		36
História I	BNC		36
Total 1º Semestre	23 aulas semanais		
2º SEMESTRE			
Componente	Tipo	Pré/ Co Requisito (s)	Carga Horária (total de horas)
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	BNC	Não há	36
Matemática II	BNC		36
Geografia II	BNC		36
História II	BNC		36
Sociologia	BNC		36
Projeto Integrador I	ND		24
Desenho Técnico I	NP		36
Total 2º Semestre	20 aulas semanais		
3º SEMESTRE			
Componente	Tipo	Pré/ Co Requisito (s)	Carga Horária (total de horas)
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III	BNC	Não há	36
Matemática III	BNC		36
Geografia III	BNC		36
História III	BNC		36
Língua Estrangeira - Inglês I	BNC		24
Seminário de Filosofia e Sociologia I	ND		12
Projeto Integrador II	ND		24

Desenho Técnico II	NP		36	
Informática Aplicada I	NP		36	
Total 3º Semestre	23 aulas semanais			
4º SEMESTRE				
Componente	Tipo	Pré/ Co Requisito (s)	Carga Horária (total de horas)	
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV	BNC	Não há	36	
Matemática VI	BNC		36	
Física I	BNC		36	
Química I	BNC		36	
Língua Estrangeira - Inglês II	BNC		36	
Biologia I	BNC		36	
Seminário de Filosofia e Sociologia II	ND		12	
Projeto Integrador III	ND		24	
Desenho Arquitetônico I	NP		36	
Informática Aplicada II	NP		24	
Total 4º Semestre	26 aulas semanais			
5º SEMESTRE				
Componente	Tipo		Pré/ Co Requisito (s)	Carga Horária (total de horas)
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira V	BNC	Não há	36	
Matemática V	BNC		36	
Física II	BNC		36	
Química II	BNC		36	
Biologia II	BNC		36	
Seminário de Filosofia e Sociologia III	ND		12	
Desenho Arquitetônico II	NP		36	
Informática Aplicada III	NP		24	
Projeto Integrador IV	NP		24	
Total 5º Semestre	23 aulas semanais			

6º SEMESTRE			
Componente	Tipo	Pré/ Co Requisito (s)	Carga Horária (total de horas)
ONHT / RHT	BNC	Não há	24
Física III	BNC		36
Química III	BNC		36
Biologia III	BNC		36
Economia Solidária	ND		24
Seminário de Filosofia e Sociologia IV	ND		12
Leitura e Interpretação de Projetos	NP		36
Projeto Integrador V	NP		24
Total 6º Semestre	19 aulas semanais		
Disciplinas Optativas			
Componente	Tipo	Pré/ Co Requisito (s)	Carga Horária (total de horas)
Língua Estrangeira - Espanhol I	BNC	Não há	36
Libras	BNC		36
Total	6 aulas semanais		

FONTE: IFES, 2014

ANEXO IV

Matriz Curricular do Curso Técnico em Guia de Turismo Integrado ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

Componentes Curriculares	Tipo	Pré/Co-requisito(s)	Carga Horária
Biologia I	EM	Não há	36
Educação Física			24
Filosofia			36
Língua Estrangeira - Inglês I			36
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I			48
Matemática I			48
Projeto Integrador I	EP		36

			(Prática = 12h / Teoria = 24h)	
Seminário de Integração Acadêmica ¹⁹			12	
Tecnologias e Turismo I			48	
Total do Período			324	
2º PERÍODO				
Componentes Curriculares	Tipo	Pré/Co-requisito(s)	Carga Horária	
Biologia II	EM	Não há	36	
Língua Estrangeira - Inglês II			36	
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II			36	
Matemática II			48	
Sociologia			36	
Economia Solidária	EP		36	
Projeto Integrador II			36 (Prática = 12h / Teoria = 24h)	
Tecnologias e Turismo II			48	
Total do Período			312	
3º PERÍODO				
Componentes Curriculares	Tipo	Pré/Co-requisito(s)	Carga Horária	
Biologia III	EM	Não há	36	
Língua Estrangeira - Inglês III			36	
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III			36	
Matemática III			36	
Química I			36	
Seminário de Filosofia e Sociologia I ²⁰			12	
Introdução ao Turismo	EP		48	

¹⁹O Seminário de Integração Acadêmica acontecerá no início do semestre letivo integrado às boas vindas.

²⁰O Seminário de Filosofia e Sociologia acontecerá no final de cada semestre.

Primeiros Socorros			24
Projeto Integrador III			36 (Prática = 12h / Teoria = 24h)
Relações Interpessoais			24
Total do Período			324
4.º PERÍODO			
Componentes Curriculares	Tipo	Pré/Co-requisito(s)	Carga Horária
Artes I	EM	Não há	36
Geografia I			36
História I			36
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV			36
Matemática IV			36
Química II			36
Seminário de Filosofia e Sociologia II			12
Políticas Públicas e Turismo	EP	Não há	24
Teoria e Técnica de Guiamento I			96 (Prática = 48h / Teoria = 48h)
Total do Período			348
5.º PERÍODO			
Componentes Curriculares	Tipo	Pré/Co-requisito(s)	Carga Horária
Artes II	EM	Não há	36
Física I			36
Geografia II			36
História II			36
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira V			36
Matemática V			24
Seminário de Filosofia e Sociologia III			12
Patrimônio Histórico e Cultural	EP	Não há	48
Teoria e Técnica de Guiamento II			96 (Prática = 48h / Teoria = 48h)

Total do Período			360
6º PERÍODO			
Componentes Curriculares	Tipo	Pré/Co-requisito(s)	Carga Horária
Artes III	EM	Não há	24
Física II			36
Geografia III			36
História III			36
Química III			36
Seminário de Filosofia e Sociologia IV			12
Língua Estrangeira - Espanhol I	EP	Não há	48
Teoria e Técnica de Guiamento III			96 (Prática = 48h / Teoria = 48h)
Turismo e Meio Ambiente			36
Total do Período			360
7º PERÍODO			
Componentes Curriculares	Tipo	Pré/Co-requisito(s)	Carga Horária
Artes IV	EM	Não há	24
Física III			36
Geografia IV			36
História IV			36
Seminário de Filosofia e Sociologia V			12
Língua Estrangeira - Espanhol II	EP		48
Administração Empresarial			24
Marketing e Turismo			24
Comunicação Empresarial			24
Teoria e Técnica de Guiamento IV			108 (Prática = 60h / Teoria = 48h)
Total do Período			372
Libras (optativa)			36

Carga horária total de Formação Geral	1380
Carga horária total de Formação Técnica	1020
Carga horária total de Optativa	36
Carga horária total de curso sem estágio	2400
Carga horária total de curso com estágio	2700

ANEXO V

Matriz Curricular do Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio Para Jovens e Adultos

Módulo	Disciplinas	Aulas Semanais	Carga Horária	
1º	Conhecimentos Gerais	Matemática I	4	48
		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	4	48
		História I	3	36
		Geografia I	3	36
		Informática Básica	2	24
		Filosofia I	2	24
		Artes	2	24
	Técnicas	Fundamentos da Segurança do Trabalho	5	60
	Total do Módulo	25	300	

Módulo	Disciplinas		Aulas Semanais	Carga Horária
5°	Conhecimentos Gerais	Física IV	3	36
		Biologia II	3	36
		Química IV	3	36
		Língua Estrangeira: Inglês I	3	36
	Técnicas	Fundamentos da Metalurgia e Materiais	3	36
		Fundamentos da Mecânica	3	36
		Fundamentos da Construção Civil	3	36
		Projetos e Instalações Aplicadas	4	48
	Total do Módulo			25

Módulo	Disciplinas		Aulas Semanais	Carga Horária
6°	Conhecimentos Gerais	Física V	2	24
		Biologia III	2	24
		Língua Estrangeira: Inglês II	3	36
	Técnicas	Fundamentos da Eletrotécnica	3	36
		Segurança do Trabalho Atividades de Transporte	4	48
		Prevenção e Controle de Sinistro	4	48
		Agente de Risco Físico I	3	36
		Agente de Risco Químico I	4	48
	Total do Módulo			25

Módulo	Disciplinas		Aulas Semanais	Carga Horária
7°	Conhecimentos Gerais	Projeto Integrador I	2	24
		Biologia IV	3	36
		Língua Estrangeira: Inglês III	2	24
		Prevenção e Controle de Perdas	4	48
		Agente de Risco Químico II	4	48

	Técnicas	Segurança do Trabalho na Construção Civil e Mineração	4	48
		Agente de Risco Físico II	4	48
		Segurança do Trabalho Atividade Rural	2	24
	Total do Módulo	25	300	

Módulo	Disciplinas		Aulas Semanais	Carga Horária
8º	Conhecimentos Gerais	Projeto Integrador II	2	24
		Economia solidária e Cooperativismo	2	24
	Técnicas	Sistema de Gestão de Saúde e segurança do trabalho	3	36
		Medicina do Trabalho e Biossegurança	4	48
		Ergonomia	4	48
		Segurança do Trabalho Atividade Industrial	4	48
		Fundamentos da Administração	4	48
		Gestão Ambiental	3	36
	Total do Módulo	22	316	

ANEXO VII

Matriz Curricular Técnico de Metalurgia Integrado ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

ÁREA: INDUSTRIAL			
HAB.: TÉCNICO EM METALURGIA E MATERIAIS		CARGA HORÁRIA: 3120 h + 480 h	
CARACTERÍSTICA: Regime Modular		Duração das Aulas: 45 min (**)	
MÓDULO 1	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS	C.H. SEMESTRAL
Na família e comunidade	Ling. Pt. e Liter. Brasileira	4	48
	Matemática	4	48
	Física	3	36
	Química	3	36
	e Biologia	3	36
	Geografia	3	36
	História	3	36
	Qualidade de Vida	2	24

	Subtotal	25	300
MÓDULO 2	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS	C.H. SEMESTRAL
Na sociedade global	Ling. Pt. e Liter. Brasileira	2	24
	Matemática	3	36
	Física	3	36
	Química	2	24
	Biologia	3	36
	Geografia	3	36
	História	3	36
	Filosofia	2	24
	Metodologia	2	24
	Artes	2	24
	Subtotal	25	300
MÓDULO 3	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS	C.H. SEMESTRAL
No trabalho	Ling. Portuguesa e Liter. Bras.	4	48
	Matemática	4	48
	Física	3	36
	Química	2	24
	Biologia	3	36
	História	3	36
	Informática	2	24
	Metodologia	2	24
	Inglês	2	24
	Subtotal	25	300
	MÓDULO 4	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS

Na ciência e tecnologia	Ling. Pt. e Liter. Brasileira	3	36
	Matemática	4	48
	Física	4	48
	Química	3	36
	Empreendedorismo	2	24
	Geografia	3	36

	Inglês	2	24
	Informática	2	24
	Metodologia	2	24
	Subtotal	25	300
MÓDULO 5	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS	C.H. SEMESTRAL
Introdução aos Processos Metalúrgicos	Comunicação Empresarial	2	24
	Desenho Técnico/CAD	4	48
	Informática Básica	4	48
	Inglês Técnico	2	24
	Intr. À Tecn. dos Materiais	4	48
	Gestão da Qualidade	2	24
	Organização do Ambiente de Trab.	3	36
	Química Geral	4	48
	Subtotal	25	300
MÓDULO 6	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS	C.H. SEMESTRAL
Tecnologia Dos Materiais	Caracterização Microestrutural	3	36
	Empreendedorismo	2	24
	Ensaio dos Materiais	3	36
	Físico-Química	4	48
	Gestão Ambiental	2	24
	Metais Não Ferrosos	3	36
	Materiais Cerâmicos	4	48
	Materiais Poliméricos	4	48
	Subtotal	25	300
MÓDULO 7	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS	C.H. SEMESTRAL

Siderurgia	Aciaria	4	48
	Automação e Instrumentação	4	48
	Beneficiamento de Minérios	4	48
	Combustíveis, Fundentes e Refratários	2	24
	Corrosão e Proteção	3	36
	Química Analítica	4	48
	Redução	4	48
	Subtotal	25	300
MÓDULO 8	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS	C.H. SEMESTRAL
Processos De Fabricação	Conformação Mecânica	4	48
	Elementos de Máquinas	3	36
	Estatísticas	2	24
	Fundição	4	48
	Metalurgia da Soldagem	4	48
	Mecanismos de Deformação e	4	48
	Resistência dos Materiais		
	Tratamentos Térmicos	4	48
Subtotal	25	300	
Estágio Supervisionado			480 h
Carga Horária Total			3120+ 480 h = 3600h
(*) O cálculo utilizado para determinar a carga horária foi a hora relógio			

Os cálculos foram realizados para 16 semanas, atendendo o caso crítico (noturno)