

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa¹

Dante Henrique Moura²

Resumo: Conforme expresso no próprio nome, o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proeja – visa oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino fundamental, como àqueles que já o concluíram, mas que não completaram nem o ensino médio – última etapa da educação básica – nem um curso que os habilite em uma profissão técnica de nível médio. Neste artigo, priorizaremos a discussão sobre a oferta do Proeja que integra o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. A integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos tem potencial de tornar-se muito significativa para os jovens e adultos aos quais foi negado o direito de acesso e/ou de conclusão da educação básica na faixa etária de suas vidas denominada de *idade própria ou regular*. Entretanto, até o momento, a anunciada decisão do governo federal brasileiro, em 2005, de implantar esse Programa não tem se revelado suficiente para que as ofertas educacionais dele resultantes se consolidem como política pública dirigida à formação de jovens e adultos brasileiros por meio de cursos que integrem trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis e constituintes da formação humana integral. Os projetos societários em disputa fazem com que vários aspectos se inter-relacionem e operem no sentido de dificultar a consolidação do Programa, dentre os quais, destacam-se neste estudo: a falta de quadro de professores com formação adequada para atuar no Programa, nas redes estaduais e na RFEP; ausência de uma política pública de formação de professores para atuar no Programa; a falta de infraestrutura física adequada e de condições de trabalho nas redes estaduais; a oscilação no direcionamento da política por parte do governo federal que ora incentiva esse Programa, ora potencializa outros cursos voltados a um tipo de formação instrumental, subordinados aos interesses imediatos do mercado de trabalho, como é o caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), além de outros entraves. Nesse contexto, o trabalho tem um duplo objetivo: a) realizar uma síntese histórico analítica da gênese Programa, enfocando suas potencialidades de contribuir para a melhoria da qualidade da formação do público da educação de jovens e adultos (EJA); b) analisar os entraves à consolidação do Programa, decorrentes dos projetos de sociedade que estão em disputa. Para alcançar esse fim, foi realizada uma revisão bibliográfica e análise documental, tendo como referencial teórico o pensamento sócio-histórico-crítico. O estudo nos permite concluir que o projeto de formação humana integral previsto no Proeja é contrário aos interesses do capital, pois sinaliza para a emancipação humana. Dessa forma, como no interior do próprio estado, os interesses do capital são hegemônicos, as barreiras à consolidação do

¹ Este texto foi originalmente publicado nas Actas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação realizado em Viseu/Portugal de 6 a 8 de outubro de 2016.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Brasil), dante.moura@ifrn.edu.br.

Programa como política pública educacional se fortalecem em detrimento de suas potencialidades formativas.

Palavras-chave: Política pública educacional, Proeja, Educação profissional, Educação de jovens e adultos, Ensino no médio.

Abstract: The National Programme for the Integration of Professional Education and Basic Education for Youth and Adults – Proeja – created in 2005 by Brazilian Federal Government, aims at offering educational opportunities for youth and adults that have not yet finished fundamental school or high school levels through Integrated Technical Education and Professional Educational. This article discusses on the integration of High School level and the Professional Education that has the potential of becoming significant to youth and adults who have been denied their rights of having and graduating at the Basic Education level at the age named as *proper age or regular age*. However, the stated government decision of implementing the Programme was not sufficient to consolidate it as public policy. Thus, this work has the objective of performing a historical analytical analysis on the genesis of this Programme. It focuses on the potentialities of contributing on the improvement to the quality of the education for youth and adults. Also, this research analyzes the difficulties on consolidating the programme derived from struggling society projects. A bibliographical and documental analysis was carried out and it had a critical-historical-social approach. This study concluded that the project of human integral formation assumed for Proeja is adverse to the interests of the capital, for it points to human emancipation. Therefore, once inside the very state the interests from the capital are hegemonic, the obstacles to the consolidation of the Programme become stronger in detriment of their formational potentialities.

Key-words: Political educational policy, Proeja, Professional Education, Education for youth and adults High School.

1 Introdução: Delimitando o objeto de estudo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)³ no Brasil é marcada por descontinuidades, políticas pontuais e desarticuladas. Historicamente, as ações desse campo educacional são desenvolvidas por programas, campanhas e projetos fragmentados, resultando em políticas focais que não têm garantido o direito dos jovens

³ No caso do ensino fundamental, cuja faixa etária esperada para frequentar é dos 6 aos 14 anos, o jovem que chega aos 15 anos de idade sem ter concluído essa etapa educacional pode, a partir de então, nela matricular-se na modalidade EJA. No caso do ensino médio, última etapa da educação, cuja faixa etária considerada adequada para frequentar é dos 15 aos 18 anos de idade, o jovem que completa 18 anos em havê-la concluído, também pode a partir daí matricular-se nessa etapa na modalidade EJA.

e adultos à educação na perspectiva de sua universalização (HADDAD, DEL PIERRO, 2000).

Ao longo dos séculos, a lógica de uma sociedade colonizada e escravocrata produziu exclusões em todas as esferas, inclusive, na educacional, o que se agudizou com a consolidação do capitalismo como modo de produção hegemônico em escala planetária. Nesse contexto, os índices de analfabetismo sempre foram muito elevados entre os mais empobrecidos.

No início do século passado, de acordo com o Censo de 1920, 72% da população acima de 5 anos era analfabeta e em 1960 esse índice era de 46,7% (HADDAD, DEL PIERRO, 2000). Dados recentes revelam significativa diminuição dessa taxa, mas os dados ainda desvelam a manutenção de um verdadeiro *apartheid* social, de modo que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2013 informa que há no país mais de 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais de idade – 8,3% da população.

Esse dado preocupante atesta que o problema do acesso à EJA não será resolvido por meio de programas, campanhas e projetos que têm início, meio e fim, sem que suas consequências se enraízem como política de garantia do direito à educação. Por outro lado, a cada dia, aumenta a demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera.

Em meio a essas demandas ocorreu a gênese do Proeja⁴. Os documentos oficiais (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006) anunciam uma dupla finalidade do Programa: enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a EJA no Brasil; e integrar a Educação Básica (EB) a uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade dos jovens e adultos. O Proeja visa oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino fundamental (EF), como àqueles que já o completaram, mas não concluíram o ensino médio (EM), nem curso que os habilite em uma profissão. Neste trabalho, a análise priorizará a integração entre o EM e os cursos técnicos na modalidade EJA, doravante EMI Proeja.

Compreende-se que o EMI Proeja, tem potencial de tornar-se significativo para os jovens e os adultos aos quais foi negado o direito de acesso ou de conclusão da EB na faixa etária

⁴ Criado, em 2005, pelo Decreto nº 5.478; alterado pelo Decreto nº 5.840/2006. Mais adiante o processo que resultou nessa mudança será discutido.

de suas vidas denominada de *idade própria* ou *regular*⁵. Todavia, apesar do anúncio oficial, até o momento, a implantação do Programa tem encontrado empecilhos para alcançar seu principal objetivo declarado – proporcionar a formação integral de jovens e adultos atendidos por meio de cursos que integrem trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes do currículo.

São muitas as barreiras, mas há nelas uma base comum, a racionalidade hegemônica do modo de produção capitalista, principalmente em sua fase neoliberal. Mais do que nunca a sociedade capitalista se nutre da desigualdade em todos os espaços de sociabilidade humana. Por isso, mesmo que, eventualmente, haja uma correlação de forças parcialmente favorável que permita a formulação de propostas como a do Proeja, o metabolismo do capital se encarrega de obstaculizar ou até mesmo eliminar tais proposições que podem ameaçar a manutenção da desigualdade, tão cara à lógica do capital.

Essa correlação de forças eventual e parcialmente favorável ocorreu no início do primeiro mandato do Presidente Lula (2003-2006), período em que a coalizão que dava sustentação ao governo ainda permitia que se construíssem algumas propostas de cunho progressista. Entretanto, não se conseguiu avançar muito na materialização delas em função de problemas na própria formulação e, principalmente, pelas mudanças nas bases de sustentação política do governo que foi se *endireitando*⁶ e, em consequência, retomando seu metabolismo *natural*.

Mas, em função das disputas, das resistências e das tentativas de avanços, apesar das barreiras, o movimento que se produziu no âmbito educacional brasileiro a partir desse Programa trouxe algumas contribuições importantes na direção por ele delineada.

Traçado sinteticamente este quadro mais geral do contexto no qual o Proeja veio à luz, tratar-se-á, também de forma resumida, dos espaços educacionais definidos para a sua implantação: A Rede Federal de Educação Profissional (RFEP)⁷, as redes estaduais

⁵ A denominação regular ou própria, para referir-se tanto à faixa etária como à modalidade, traz pressuposto um duplo preconceito: em relação à modalidade EJA e aos sujeitos aos quais ela se destina. Por isso, quando, ao longo do texto, esse termo for utilizado para tratar da EJA, será grafado em itálico, com o objetivo de explicitar nossa discordância com o preconceito mencionado.

⁶ No sentido de tomar o rumo da direita, do conservadorismo.

⁷ No primeiro momento, apenas essa Rede foi *locus* de implantação do Programa (decreto nº 5.478/2005). Os demais espaços foram incluídos posteriormente (decreto nº 5.840/2006), conforme será discutido no item 3. A RFPEP tem origem em 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais brasileiras. Ao longo do século XX as instituições que a integram receberam várias denominações. A última mudança ocorreu em 2008, quando a maioria das instituições que dela fazem parte passaram a denominar-se Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), com estruturas multi *campi*. São 38 Institutos, além de um a Universidade Federal Tecnológica, dois Centros Federais de Educação Tecnológica e o Colégio Pedro II, totalizando 578 *campi* distribuídos em todos os

e as redes municipais de educação. Também foi convocada a iniciativa privada por meio do Sistema S⁸, sistema patronal de formação dos trabalhadores vinculados aos distintos segmentos do setor produtivo.

A RFEP, atua historicamente no ensino médio integrado aos cursos técnicos (EMI) tendo como grupos destinatários os adolescentes recém-concluintes do ensino fundamental, mas, a grande maioria dessas instituições não havia atuado na EJA até a criação do Proeja. Enquanto isso, nas redes estaduais e municipais há atuação histórica na EJA, mas poucas atividades na EP. Já o Sistema S, tem atuação histórica na formação de trabalhadores a partir da lógica da demanda do mercado de trabalho e não na perspectiva da formação humana integral anunciada pelo Proeja.

O grande desafio do EMI Proeja é integrar os três campos da educação: EM, EP técnica de nível médio e EJA e, nesse sentido, conseguir que a formação proporcionada contribua para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e econômica do público da EJA, passando de programa para política pública de estado, em vez de produzir mais uma ação de contenção social.

Nesse contexto, as instituições públicas de ensino superior em geral e, particularmente, as que compõem a RFEP, têm características que potencializam sua função nesse processo de materialização do Proeja. Em primeiro lugar, a RFEP está presente em todos os estados da federação, por meio de 578 unidades, distribuídas em 568 municípios. Em segundo, mas não com menor importância, está a experiência e a qualidade com que reconhecidamente atuam no EM e na EP técnica de nível médio. Nessa perspectiva, essa Rede tem potencial como local de oferta dos cursos do Proeja assim como para a formação dos professores que atuam ou vão atuar nesse Programa, mas tem pouca experiência no trabalho com a EJA. Na verdade, a Rede só passou a atuar de forma mais sistematizada na EJA a partir da vigência do Proeja.

estados brasileiros e no Distrito federal, com unidades em 568 municípios. Ao longo do texto será sempre utilizada a denominação Instituto Federal, mesmo quando a referência for a período anterior a 2008. Para mais informações acessadas em 15 junho, 2016: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>.

⁸ Sistema de formação profissional privado, que recebe subsídio público. Vinculado às entidades patronais que congregam os empresários dos diversos setores da economia brasileira. Compreendem o Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comerciária (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Transporte (SEST SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Este trabalho assume dois objetivos: a) realizar uma síntese histórico-analítica da gênese e do desenvolvimento do Proeja, enfocando a concepção de formação humana a ele inerente e suas potencialidades de contribuir para a melhoria da qualidade da formação na EJA; b) analisar os entraves à sua consolidação, decorrentes dos projetos de sociedade que estão em disputa. Para alcançar esse fim, foi realizada uma revisão bibliográfica e análise documental, tendo como referencial teórico o pensamento sócio-histórico-crítico.

2 A concepção de formação humana anunciada pelo PROEJA

No documento-base do EMI Proeja (Ministério da Educação, 2007, p. 35), afirma-se que a

“concepção de uma política cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundoreal” (MEC, 2007)

Nesse sentido, considerar, em uma abordagem dialógica e dialética, os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como dimensões indissociáveis da formação humana significa compreender o trabalho como princípio educativo em seu sentido ontológico e, portanto, como mediação de primeira ordem entre o homem e a natureza e, por isso, elemento central na proposição curricular em discussão. Compreende-se que é na busca da produção de sua própria existência que o ser humano gera conhecimentos, que são históricos, sociais e culturalmente acumulados, ampliados e transformados.

Além disso, no EMI Proeja, o trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico, pois se consideram as diversas formas e significados que essa categoria vem assumindo ao longo do tempo nas sociedades humanas (trabalho primitivo, escravo, servil e, por fim, emprego no capitalismo). Isso permite compreender que, no sistema capitalista, o trabalho “se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos

conhecimentos” (RAMOS, 2004 *apud* MEC, 2007, p. 46). Assim sendo, incorporar a dimensão histórica do trabalho significa considerar exigências específicas para o processo educativo que visem à participação direta dos membros da sociedade nas atividades socialmente produtivas.

É importante destacar que para o sujeito adulto essa integração a partir do trabalho como princípio educativo em suas dimensões ontológica e histórica é muito significativa, pois uma característica fundamental dos adultos é a responsabilidade pela produção material da própria existência, o que se faz por meio do trabalho, o qual no capitalismo se dá sob a forma do emprego para a classe trabalhadora.

Importa compreender que essa expectativa é legítima e importante, mas a finalidade do EMI Proeja nos moldes aqui discutidos não pode se resumir a ela. Entretanto, essa função da educação escolar é amplamente difundida pela ideologia do capital como sendo, praticamente, o único papel da escola e cuja síntese é: cabe a educação escolar formar para o mercado de trabalho e é responsabilidade dos sujeitos buscar a formação que lhes “garanta” a empregabilidade.

Essa percepção do papel da educação escolar é naturalizada pela sociedade do capital, inclusive, por grande parte da classe trabalhadora e pelo sistema educacional, reduzindo a formação humana à aquisição de competências para a empregabilidade e para o empreendedorismo, o que vem se agudizando sob a égide neoliberal.

Ao assumir o trabalho como princípio educativo como base da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, se está assumindo uma concepção de educação que não se subordina aos interesses do mercado, mas é orientada pela ideia de formação humana integral na qual o sujeito domine os conhecimentos que estão na base do sistema produtivo, mas que vá além disso. Que possa compreender as correlações de forças presentes na sociedade de forma autônoma, crítica e emancipada, podendo, dessa forma, atuar numa perspectiva transformadora.

Voltando aos eixos estruturantes do EMI Proeja, considera-se que a ciência é o conhecimento rigorosamente sistematizado e intencionalmente expresso como conceito que representa as relações determinadas e apreendidas da realidade considerada, convertendo-se, pois, em força produtiva. Por seu turno, a história da tecnologia, à luz da concepção de ciência como força produtiva, ocorre no marco da revolução industrial, construindo uma relação entre ciência e tecnologia que visa a satisfazer as necessidades que seres humanos

criam para si, individual e coletivamente, constituindo-se, ela mesma, como possibilidade de extensão das capacidades de homens e mulheres. Nesse sentido, a tecnologia é “mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)” (RAMOS, 2004 *apud* MEC, 2007, p. 44).

É necessário compreender a tecnologia como construção social complexa integrada às relações sociais de produção. Portanto, além de força material da produção, ela, cada vez mais indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sociocultural, uma centralidade geral, e não específica, na sociabilidade humana. Passou a ter um lugar de centralidade em quase todas as práticas sociais, em particular no processo educativo e de pesquisa. Assim, pode-se pensar o trabalho como categoria central de produção de saber, sendo que trabalho, ciência e tecnologia são indissociáveis (Lima Filho, 2005).

Todo esse processo relacional de apreensão, desvelamento e intervenção no real, originado do trabalho em seu sentido ontológico, resulta na produção de conhecimentos, teorias, ciência e tecnologia. Cabe ainda considerar que esses movimentos ocorrem a partir das práticas realizadas pelos grupos sociais e, portanto, influenciam e são fortemente influenciados pela cultura desses mesmos grupos. Nesse sentido, compreende-se a cultura como código de comportamento dos indivíduos e grupos que integram determinada sociedade e como manifestação de sua forma de organização política e econômica, no que diz respeito às ideologias que lhe dão sustentação (GRAMSCI *apud* MEC, 2007, p. 44).

Diante do exposto, conclui-se que o EMI Proeja precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Deve promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, os problemas, as crises e os potenciais de uma sociedade, contribuindo para a construção de novos padrões de trabalho, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Após esse breve exame acerca da concepção de formação humana declarada no âmbito do Proeja, discutir-se-á a gênese, o desenvolvimento e o atrofiamento desse Programa.

3 PROEJA: Gênese, desenvolvimento e atrofiamento

Apesar das intenções explícitas no Programa e das potencialidades da RFEP em contribuir com seu êxito, alguns equívocos importantes marcaram sua gênese. Em primeiro lugar, em junho de 2005, sua formulação inicial⁹ previa apenas a RFEP como ofertante e determinava que todas as suas instituições oferecessem, a partir de 2006, o EMI Proeja, estipulando, inclusive, que cada uma deveria destinar o percentual mínimo de 10% do total de suas vagas à nova oferta.

Ora, nessa formulação há dois grandes problemas. Em primeiro lugar, a oferta quantitativa de matrículas dessa Rede era e continua sendo muito pequena comparada à matriz educacional brasileira. Para que o leitor tenha uma ideia mais precisa, em 2005, a matrícula em cursos técnicos de nível médio de toda essa Rede foi de 83.762. Logo, 10% desse valor representaria menos de 8.400 vagas em todo o país. Enquanto isso, a matrícula total no EM na modalidade EJA foi superior a 2,2 milhões, segundo dados do Censo Escolar 2006¹⁰. Como se vê, uma demanda potencial muito superior à capacidade das ofertantes. Isso permite concluir que o *locus* da oferta do Programa não poderia se restringir à esfera federal. Teria que incluir os estados e os municípios, onde está, por princípio constitucional, a responsabilidade pela universalização da EB.

Tratar um Programa que tem potencial importante de contribuir para a melhoria da EJA dessa maneira é repetir a realização de ações fragmentadas e focalizadas, negligenciando a possibilidade concreta de garantir o direito de todos.

O segundo problema, mas não menos importante é o fato de que a RFEP não tinha as condições objetivas para realizar a tarefa que lhe fora destinada, pois as poucas instituições dessa Rede que ofereciam EJA à época, não o faziam na forma integrada à EP¹¹.

Não havia, pois, na RFEP, corpo de professores formados para atuar na EJA, sequer no EM propedêutico e, muito menos, no EMI Proeja. Na verdade, não existia no país profissionais formados para atuar no Proeja quando de sua criação, pois, conforme mencionado, trata-se de um novo tipo de oferta educacional, de maneira que mesmo

⁹ O Proeja foi criado por meio do Decreto nº 5.478/2005 e alterado pelo Decreto nº 5.840/2006.

¹⁰ Inep.gov.br

¹¹ Dentre as experiências registradas, destacam-se as dos Institutos de Pelotas/RS, Santa Catarina/SC, Espírito Santo/ES, Campos/RJ e Roraima/RR. Em nenhum deles havia oferta integrada entre o EM e a EP técnica de nível médio. A maioria das iniciativas estava relacionada apenas à EB, enquanto algumas relacionavam EB e profissional na forma concomitante, situação em que o estudante cursa o ensino médio e o curso técnico ao mesmo tempo, mas em currículos e matrículas distintas, podendo ser na mesma instituição (concomitância interna) ou em instituições distintas (concomitância externa).

atualmente, passados 10 anos de sua criação, ainda não há formação sistemática de docentes para nele trabalhar.

Diante desse panorama, não seria razoável exigir que a Rede passasse a destinar, obrigatoriamente, para os cursos do Proeja, 10% das vagas anuais. Assim, advoga-se que essa matéria deveria ter sido estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços mais amplos antes de vir à tona, sob pena do comprometimento dos objetivos explicitados e de tornar-se apenas mais uma ação isolada. Caso isso tivesse ocorrido, se concluiria que o Proeja não poderia ser implementado apenas no âmbito da RFEPT. Desse modo, a formulação inicial do Programa já deveria ter contemplado a participação das redes públicas estaduais e municipais de educação, constitucionalmente consagradas à universalização da EB.

Além disso, a SETEC¹²/MEC realizou, durante o segundo semestre de 2005, um conjunto de oficinas pedagógicas distribuídas pelo país, cujo fim era promover a capacitação dos gestores acadêmicos das instituições envolvidas com vistas à implantação do Proeja. Na verdade, essa ação ao invés de concretizar a capacitação esperada, resultou em uma série de análises, reflexões e críticas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação do Programa.

Todo esse processo ocorreu simultaneamente a importantes mudanças na equipe dirigente da SETEC e o novo grupo mostrou-se sensível às críticas generalizadas provenientes do meio acadêmico e da RFEP.

O primeiro passo, nessa nova fase, foi a constituição de um grupo de trabalho plural¹³ que teve a função de elaborar o Documento-Base (MEC, 2007) de concepções e princípios do Programa, até então inexistente, e cujo resultado aponta na direção de transformar o Programa em política pública educacional.

Posteriormente, a partir das diretrizes apontadas pelo Documento-Base, o Decreto inicial, nº 5.478/2005¹⁴, foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006¹⁵, atual

¹² Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, unidade administrativa do Ministério da Educação responsável pela Educação Profissional.

¹³ Especialistas em EJA das universidades brasileiras, representantes da SETEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), dos fóruns de EJA, dos institutos federais e das universidades federais.

¹⁴ Acesso em: 15 abr. 2016. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96602/decreto-5478-05>>.

¹⁵ Acesso em: 15 abr. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.html>.

instrumento legal regulador do Proeja. Esse decreto traz mudanças significativas em relação ao primeiro. Dentre elas: a) a ampliação das cargas horárias dos cursos (o primeiro estabelecia cargas horárias máximas para os cursos e o novo decreto fixou limites mínimos, deixando a definição da carga horária a ser adotada em cada curso para a instituição ofertante); b) a ampliação dos espaços educacionais em que o Proeja pode ser oferecido (o primeiro limitava a oferta à RFEP; o segundo também incluiu as instituições públicas estaduais e municipais de educação¹⁶); c) a ampliação da abrangência do Programa (o primeiro limitava o Proeja ao EM, enquanto o segundo incluiu o EF).

Essas mudanças significativas resultaram dos embates e debates entre os pesquisadores do campo da EP e da EJA, de movimentos sociais e de sindicatos, com respaldo de alguns segmentos do próprio MEC/SETEC. Nesse contexto, ações importantes foram desencadeadas a partir das diretrizes emanadas do Documento-Base (MEC, 2007), merecendo destaque: a oferta de cursos de especialização voltados à formação de profissionais do ensino público para atuar no Proeja; as ações decorrentes do Edital Proeja-CAPES/SETEC nº 03/2006, destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre as universidades e os IFs.

Sobre os cursos de especialização, tal iniciativa teve o objetivo de “formar profissionais com capacidades” para atuar no Proeja “considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados” (SETEC, 2006, p. 8).

Dessa forma, os cursos de especialização criados e distribuídos pelo país tiveram como fundamento: a necessidade da formação dos profissionais da educação atender às singularidades do Proeja; a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; e a criação de espaços de trocas de experiências entre estudantes e profissionais do Proeja (SETEC, 2006).

Para alcançar os objetivos e as finalidades propostas, no documento Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização (SETEC, 2006), foi sugerido que os conteúdos programáticos fossem estruturados a partir dos eixos: concepções e princípios da EP, do EM e da EJA; gestão democrática; políticas e

¹⁶ Incluiu também o Sistema S, vinculado ao sistema patronal.

legislação educacional; concepções curriculares na EP, no EM e na EJA; didáticas na EP, no EM e na EJA.

Segundo dados da SETEC, nesses cursos foram matriculados 11.433 profissionais distribuídos pelo país, de 2006 a 2010. No Edital Proeja-CAPES/SETEC nº 03/2006, cujo objetivo foi estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa, com a utilização de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes instituições de educação superior (incluída a RFEP), nove projetos provenientes fundamentalmente de consórcios entre universidades e institutos federais foram aprovados e desenvolvidos. A ação dirigida à produção de conhecimentos por meio de pesquisas e da formação de pessoal pós-graduado (mestrado e doutorado) em EP integrada à EJA, contribuiu para desenvolver as proposições curriculares e organizativas na área.

Lacerda e Amorim (2016), na produção de um estado da arte acerca da produção acadêmica sobre o Proeja, identificaram a produção de 175 teses de doutorado e dissertações e mestrado, sendo 29 teses e 146 dissertações, no período de 2007 a 2014. O auge das publicações ocorreu em 2011 e 2012, respectivamente, 48 e 51. Para os autores, a concentração de trabalhos concluídos nesses dois anos

Em grande medida, está relacionado à política de indução e fomento à pesquisa implementada pela SETEC/MEC em parceria com a CAPES através do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-CAPES/SETEC), Edital n.º 03/2006 (CAPES, 2006), que a partir de 2007 fomentou diversos projetos de pesquisa científica *stricto sensu* para construção de novos conhecimentos que apoiasse a implementação do Proeja. O referido edital previu quatro anos de financiamento das pesquisas e cinco anos para conclusão dos projetos em andamento, o que remete sua finalização ao ano de 2011. Entretanto, pode-se considerar o ano de 2012 como resultado direto desta política de financiamento de pesquisa, visto que muitos programas de pós-graduação tem autonomia para prorrogar a finalização de suas pesquisas [...] (LACERDA, AMORIM, 2016, p. 16)

Concorda-se com os autores sobre a relação estreita entre a ação em discussão e a produção acadêmica sobre o Proeja, a partir da política de indução então vigente.

Como se vê, os cursos de especialização e as ações inerentes ao Edital Proeja-CAPES/SETEC foram destinadas, dentre outros aspectos, à formação de um corpo de

formadores de formadores na perspectiva de desencadear processos institucionais voltados à formulação, gestão e execução de cursos de EMI Proeja, assim como para a criação de grupos de pesquisa para produzir do conhecimento nesse campo visando à consolidação do Proeja como política pública.

Apesar desses avanços, que apontavam para possíveis melhorias a médio e longo prazo, a correlação de forças políticas no interior do governo foi tal que não garantiu a continuidade dessas (e de outras) ações no âmbito do Proeja.

Voltando à produção sobre o campo, essas vêm apontando (CASTRO, 2011; FERNANDES, 2012; VITORETTE, 2014, dentre outros) para vários aspectos que contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI Proeja e da implantação do Programa; a forma impositiva como o Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; visão elitista de parte dos profissionais que integram a RFEP, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente.

Em pesquisa realizada no IFRN¹⁷ sobre a implantação do EMI Proeja, estudantes revelaram que parte dos professores demonstravam uma posição preconceituosa em relação a eles (MOURA, 2011). Nesse sentido um dos estudantes sintetiza o pensamento dos demais. Em entrevista, relata:

“São ótimos profissionais [...]. Mas teve o exemplo de outros [...] só criticavam o curso [...] porque nós somos uma turma de Proeja e não era pra gente estar aqui e que o IF não deveria arcar com esses cursos do Proeja. [...] Para eles, Proeja não era pra estar aqui no IF [...] Já chegou professor em nossa sala e disse ‘Está aí, vocês que se virem’. [...] Que os novos professores da modalidade EJA venham conhecendo o que é o [sic] EJA, procurem se informar e que cheguem sabendo que há força de vontade [dos estudantes] e não é brincadeira [...]” (E4T5)¹⁸

¹⁷ Este relatório de pesquisa é de 2011, mas o recorte temporal da investigação é de 2005 a 2008, quando a Instituição se denominava Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN)

¹⁸ Nesta pesquisa, os nomes dos estudantes foram codificados para preservar suas identidades.

Esse relato (e há outros na mesma direção nessa e em outras pesquisas) coloca em evidência um problema complexo, pois não se trata apenas de culpabilizar o professor sobre essa postura. Conforme já discutido, não havia atuação dessas instituições na modalidade EJA antes desse Programa, de maneira que os professores não conheciam a EJA nem seus sujeitos.

Há duas grandes categorias de professores nessas instituições: os licenciados e os bacharéis. Os licenciados atuam em disciplinas de formação geral e são professores, mas as licenciaturas em geral não privilegiam em seus currículos estudos sobre a EP nem sobre a EJA, centrando-se nas características dos estudantes da faixa etária *regular*. Nesse contexto, o professor chega na sala de aula do Proeja sem conhecer os seus sujeitos.

O outro caso é mais complexo, pois os profissionais que atuam nas denominadas disciplinas profissionalizantes são, em geral, bacharéis. Portanto, não receberam formação para serem professores, mas atuam como tal em disciplinas próprias do campo do seu bacharelado em uma turma do Proeja, sem conhecer o que é ser professor de uma forma geral e, muito menos, professor da EJA. Não é de se estranhar que esse profissional apresente atitudes como as relatadas acima.

Mesmo diante do cenário até agora desvelado, com dificuldades e alguns avanços, de 2007¹⁹ a 2011 houve aumento significativo das matrículas, conforme Tabela 1, a qual também incorpora a matrícula do EM propedêutico na EJA para que o leitor possa perceber o quanto ainda é pequena a matrícula do EMI Proeja diante da matrícula total do EM nessa modalidade.

Tabela 1- Matrícula no EMI Proeja e no EM Propedêutico EJA, de 2007 a 2014

Ano	EMI Proeja					EM Propedêutico EJA				
	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privado	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privado
2007	9.747	4.772	1.229	131	3.615	1.608.559	922	1.458.389	57.857	91.391
2008	14.939	8.014	3.958	28	2.939	1.650.184	8.998	1.476.861	57.853	106.472
2009	19.533	10.883	4.327	66	4.257	1.566.808	11.690	1.401.166	53.706	100.246

¹⁹ Este foi o ano a partir do qual o INEP passou a divulgar a matrícula do Proeja.

2010	38.152	14.078	19.919	40	4.115	1.427.004	14.519	1.273.671	45.778	93.036
2011	41.971	14.530	23.033	84	4.324	1.364.393	14.935	1.206.737	43.722	98.999
2012	35.993	14.147	17.171	634	4.081	1.345.864	14.579	1.200.061	43.047	88.177
2013	40.117	12.801	21.909	369	5.038	1.324.878	13.606	1.168.925	40.328	102.019
2014	42.875	11.595	19.276	429	11.575	1.308.786	12.186	1.147.455	37.203	111.942

Fonte: elaboração própria, a partir dos censos escolares do INEP de 2007 a 2014 (www.inep.gov.br)

Como se vê, é a partir de 2011 que se inicia o processo denominado neste texto de atrofiamento do Proeja nas esferas públicas federal e estadual²⁰. Pode-se constatar na Tabela 1 que até 2011 a matrícula crescia nessas esferas, alcançando nesse ano seus maiores valores. A partir de 2012 a matrícula entra em declínio nas duas esferas. No âmbito privado o movimento é um pouco diferente, mas se vai tratar dessa questão posteriormente. A pergunta que se faz então é: que movimentos interromperam a ampliação da oferta do EMI Proeja nas redes públicas em um contexto de expansão da Rede Federal? E nas redes estaduais, o que houve?

Para responder a essas perguntas é necessário voltar-se aos processos mais amplos no cenário da sociedade e, particularmente, do campo educacional brasileiro, desencadeados a partir do segundo mandato do governo Lula e continuados no governo Dilma Roussef até seu impedimento provisório, em curso no momento da conclusão deste texto²¹.

No contexto político-econômico, a crise econômica mundial que veio à luz a partir de 2008, tendo os Estados Unidos como epicentro, alastra-se por toda a Europa de forma devastadora, mas o Brasil até o final dos anos 2000 ainda estava em um ciclo de crescimento econômico, momento propício para o recrudescimento dos discursos que anunciam que há empregos mas que falta empregabilidade à população. Estes discursos, logo aparecem junto a estimativas supostamente confiáveis que anunciam a necessidade urgente de formação de milhões de trabalhadores em um curto espaço de tempo para

²⁰ É necessário esclarecer que a oferta nas redes municipais é apenas residual porque no Brasil, o EM é responsabilidade das redes estaduais. As redes municipais são responsáveis pela educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de forma compartilhada com as redes estaduais. Assim, é esperado que a oferta do Proeja EM seja muito pequena nessas redes.

²¹ Na verdade está em curso no Brasil um novo golpe, patrocinado pela articulação entre: grande mídia; elites e fragmentos da classe média inconformados com os pequenos avanços sociais conquistados pelos mais pobres nos governos Lula e Dilma; a direita mais conservadora e reacionária que, inclusive, integrava a coalizão de (in)sustentação do governo, a qual também inclui parte importante do poder judiciário. O afastamento da presidenta Dilma Roussef, por até 180 dias, para julgamento do processo de seu impedimento, ocorreu em votação no senado no dia 12/05/2016.

ocupar os postos de trabalhos, sem a qual a economia seria paralisada: “é urgente capacitar, e curso longo não resolve”, “as empresas clamam por trabalhadores qualificados”, “mais prática e menos teoria”, “nem todos precisam ir à universidade, então é necessário ter vários tipos de ensino médio” e muitas outras. Ao mesmo tempo a coalizão política de sustentação do governo vai cada vez mais à direita, de onde são provenientes esses discursos. Esse é, de maneira sintética, o contexto sócio-político-econômico em que se engendra o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)²², criado pela Lei nº 12.513/2011. Esse, considerado pelo governo federal como prioritário, opera em sentido contrário às políticas educacionais do campo da EP e da EJA anunciadas no início do governo Lula, incluindo o Proeja.

O Pronatec oferece dois tipos de cursos. Aos estudantes do EM das redes públicas estaduais se oferece, por meio desse Programa, a possibilidade de fazer na forma concomitante um curso técnico, em geral, no Sistema S. Assim, o governo federal transfere recursos às entidades representativas do grande capital nacional²³ para que eles, com recurso público, decidam que tipo de formação lhes interessa proporcionar à classe trabalhadora. É evidente que essa formação não se alinha com a concepção de formação humana assumida pelo Proeja. Por esse caminho, se desresponsabilizam os estados com a constituição dos quadros de docentes do EMI Proeja pois, ao realizarem as parcerias com o Sistema S para a oferta concomitante, se diminui a pressão sobre esses entes subnacionais pela oferta da EP, em geral, e do EMI Proeja, em particular. Assim, podem continuar desenvolvendo o EM pretensamente propedêutico e transferir para o Sistema S a prerrogativa pela (con)formação técnica do público do EM. E os alunos, ao invés de estudarem em um só local necessitam se deslocar entre duas escolas, dificultando sobremaneira a possibilidade de o estudante-trabalhador ter acesso ao Programa, posto que precisariam de dois turnos à realização dos cursos, o que, em geral, é incompatível com essa condição.

A outra oferta do Pronatec é mais problemática. Cursos de curta duração, a partir de 160 horas, destinados, principalmente, a trabalhadores de baixa escolaridade, grande parte que sequer concluiu o EF. Denominam-se de Formação Inicial e Continuada

²² Para maior aprofundamento sugiro ler: SILVA, D. de M. (2015). *Desvelando o Pronatec: uma avaliação política do programa*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

²³ Confederações nacionais da indústria, do comércio, da agricultura e dos transportes, mantenedores do Sistema S.

(FIC). Nesse caso, outro agravante é que não há vinculação com a elevação de escolaridade. Bem ao estilo “rápido” e “prático”. Coloca-se para a população a ideia de que um curso de 160 horas, desvinculado de elevação de escolaridade, vai resolver seus problemas de inserção no mundo do trabalho.

Assim, o Pronatec, principalmente nos cursos FIC cumpre a função ideológica de legitimação do Estado capitalista (O’CONNOR, 1977), já que o principal fim não é formar trabalhadores qualificados voltados para a reprodução ampliada do capital (função de acumulação), mas convencer a própria classe trabalhadora de que esses cursos de curta duração são importantes para eles. Para essa lógica, se após o curso haverá inserção no mundo do trabalho não é a questão central. O importante é contribuir para a *harmonia social*, conformando os trabalhadores aos interesses do capital.

Para ratificar a ideia de que no Pronatec prevalecem os interesses voltados para a função legitimadora em relação à função de acumulação e, ao mesmo tempo, ampliar a discussão sobre os dados da Tabela 1, construiu-se a Tabela 2 com dados sobre a oferta do Pronatec e 2011 a 2014, na qual evidencia-se a priorização da oferta dos cursos FIC em relação aos técnicos de nível médio.

Tabela 2 - Distribuição de matrículas nos Cursos Técnicos e Cursos FIC no âmbito do Pronatec de 2011 a 2014

Cursos Técnicos	2011	2012	2013	2014²⁴	Total
Bolsa-Formação	0	101.541	304.966	151.313	557.820
Brasil Profissionalizado	82.823	79.770	70.355	233.781	466.729
E-TEC	75.364	134.341	137.012	250.000	596.717
Acordo Sistema S	85.357	102.807	132.289	161.389	481.842
Rede Federal de EPCT	117.621	119.274	121.958	101.160	460.013
Total: cursos técnicos					2.563.121
Cursos FIC	2011	2012	2013	2014	Total
Bolsa-Formação	22.876	531.101	1.243.047	1.013.027	2.810.051
Acordo Sistema S	582.931	733.223	844.581	1.194.266	3.355.001
Total: cursos FIC					6.165.052
Total geral: técnicos + FIC					8.728.173

²⁴ Os dados referentes a esse ano são previsão, segundo SETEC (2014).

Fonte: adaptado de SETEC (2014).

Antes de analisar comparativamente as Tabelas 1 e 2, é necessário discutir alguns dados da última, pois, a rigor, não poderiam ser contabilizados como matrícula do Pronatec. Ao divulgar as matrículas dos cursos técnicos, o MEC está incorporando ao Pronatec, os cursos historicamente proporcionados pela RFEP. O mesmo raciocínio é válido para as matrículas do Brasil Profissionalizado, da E-TEC e do Acordo Sistema S, todas ações e Programas pré-existentes ao Pronatec.

Na verdade, as vagas efetivamente decorrentes desse Programa, no caso dos cursos técnicos, são apenas as dos estudantes que fazem a concomitância, comentada anteriormente. Essas matrículas aparecem na Tabela 2 sob a denominação do Bolsa-Formação, mecanismo criado no âmbito do Pronatec para financiar os cursos. De igual forma nos cursos FIC, as matrículas efetivamente do Pronatec são as que também aparecem sob a denominação Bolsa-Formação. Ou seja, a estratégia é política no sentido de transformar o Pronatec em um imenso guarda-chuvas que vai abarcar toda a oferta da EP, mesmo que parte delas não sejam dele decorrentes. Sobre isso, concordamos com Lima Filho, para quem

[...] programas importantes como o Brasil Profissionalizado (que apoia a ampliação das redes estaduais), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a própria expansão dos institutos federais e sua oferta de educação básica e superior são diretamente afetados, uma vez que, submetidas à obrigatoriedade de oferta do Pronatec, as instituições e redes públicas desviam o foco e a ação de programas e modalidades educacionais mais consistentes que vinham sendo executados, por exemplo, a oferta do ensino médio ou da educação profissional integrada à educação básica. (LIMA FILHO, p. 210, 2015)

O autor, alerta para o novo foco da EP que vai em sentido contrário ao esforço desenvolvido na primeira década do século XXI pelos segmentos progressistas da EP, por meio de programas como o Proeja. Tais iniciativas, com o advento do Pronatec, ficam a ele subsumidos, desviando a direção da integração entre EB e EP que se vinha, ao menos, tentado construir.

Feitas essas considerações, passa-se à análise comparativa das Tabelas 1 e 2. Um exame mais acurado é dificultado pela falta de transparência e de clareza a respeito dos

dados oficiais. Pelo exposto na Tabela 2 não é possível precisar, por exemplo, qual a parte da oferta da RFEP que efetivamente integra o Pronatec. Nos cursos FIC como nos técnicos a informação sobre os beneficiários dessa bolsa é genérica não desagregando os dados para esclarecer dentre eles quantos estiveram matriculados em cada tipo de instituição ofertante.

De qualquer maneira, é evidente a relação do Pronatec com a diminuição da matrícula do Proeja. Já se havia comentado que de 2007 a 2011, mesmo que lentamente a matrícula pública do Proeja crescia (federal e estadual). Em 2011, é criado o Pronatec e a partir do ano seguinte a matrícula começa a cair significativamente. Por outro lado, mesmo considerando as ponderações feitas aos dados da Tabela 2, é inegável o crescimento da matrícula do Pronatec, especialmente dos cursos FIC. Quanto ao aumento da oferta do EMI Proeja na esfera privada apresentada na Tabela 1, também se explica pelo Pronatec. Nesse caso, algumas entidades do Sistema S ofertam o Pronatec por meio de parceria. Por exemplo, no âmbito da Indústria, o SENAI oferece a parte de técnica dos cursos e o SESI as disciplinas do EM. Isso ocorre em prédios diferentes e com currículos independentes, o que caracteriza a concomitância, mas eles alegam que em razão da parceria os currículos são integrados e informam ao Censo Escolar como matrículas de EMI Proeja, mascarando a realidade.

Importante destacar que o público ao qual se destina o Proeja e o Pronatec tem o mesmo perfil, fazem parte do mesmo fragmento da classe. São jovens e adultos trabalhadores com baixo grau de escolaridade. E o que é pior, como os cursos de maior complexidade, os técnicos, são oferecidos por meio da concomitância, é reduzida a possibilidade de que os trabalhadores a eles tenham acesso. Em razão da dupla jornada escolar já comentada, esses sujeitos são atraídos pela oferta dos cursos aligeirados sob o falso discurso oficial de que tais cursos vão contribuir para a melhoria da empregabilidade.

Contrariamente a isso, estudos desenvolvidos por organizações vinculadas aos próprios interesses empresariais constatam que esses cursos aligeirados não têm a capacidade de atender ao que sinaliza o mercado. Além disso, segundo a pesquisa (Fundação Getúlio Vargas [FGV], 2010), com relação à empregabilidade, o efeito desses cursos de curta duração é, em geral, baixo e “no caso dos cursos de informática o

efeito é negativo, com chances 14.1% menores em relação à base dos que nunca frequentaram”. (p. 23).

Essas evidências permitem concluir que, na prática, se está diante de um grande programa de contenção social por meio do qual se proporciona educação pobre para o pobre.

4 Considerações Finais

As análises desenvolvidas ao longo do texto não permitem ser otimista nessas considerações finais. Começou-se o artigo destacando a recorrência histórica das discontinuidades das políticas públicas educacionais brasileiras no campo da EJA. Os programas, os projetos, as campanhas parecem surgir do nada e para lá voltar na mesma rapidez. Na verdade, eles não surgem do nada, mas dos embates entre as classes e fragmentos de classe em conflito. Tampouco desaparecem rapidamente ao acaso. Ambos movimentos de emergência e de refluxo de políticas públicas materializadas no estado em ação são decorrentes de uma condensação de forças em conflito que constituem o estado, conforme assevera Poulantzas (2000).

Ainda conforme esse autor, o estado não é o comitê central da burguesia, mas um espaço de forças em disputas, no qual para a própria continuidade do capitalismo é necessário atender a algumas demandas da classe trabalhadora. Assim, dependendo da correlação de forças estabelecidas, ora há avanços no atendimento às demandas dos trabalhadores, ora há retrocessos.

Foi esse o contexto no qual houve a gênese e os primeiros passos do Proeja. Alguns avanços, muitos entraves, mas o Programa foi se desenvolvendo, mesmo que lentamente, timidamente. Na reta final da primeira década deste século, mudanças mais à direita na base de sustentação do governo foi criando nova correlação de forças na sociedade em geral e, evidentemente, na esfera educacional. No campo da EP, a síntese da ação do estado nessa fase é o Pronatec, cujas implicações são mais profundas do que as tratadas neste texto em função de sua finalidade e do espaço existente para a discussão. Por isso, a discussão foi restrita às implicações desse Programa para o EMI Proeja.

O peso da recorrência histórica se manifesta de forma implacável. O Proeja, cuja concepção anuncia uma perspectiva de formação humana integral na EJA, que gera uma mobilização significativa na academia, em sindicatos, em movimentos sociais e cujos resultados começam a se materializar é sufocado pelo Pronatec, produzido pelo “mesmo” governo que o havia criado poucos anos antes. Este é o momento atual em que se encontra o Proeja. Fase de atrofiamento.

Finaliza-se, retomando o início destas considerações finais, onde se afirmou que não se poderia ser otimista diante da realidade concreta, não para reafirmar ou para negar esta afirmação, mas para problematizá-la a partir de Florestan Fernandes (1977) quando afirma que: “A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história” (p. 5).

Os educadores, os trabalhadores, os movimentos sociais e os sindicatos não podem deixar o ciclo do Proeja se fechar. Há que resistir ao seu fechamento ou lutar para reabri-lo.

Referências

CASTRO, M. D. R. *O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiânia, Goiânia. 2011.

FERNANDES, F. *Os circuitos da história*. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERNANDES, N. L. R. *Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *A educação profissional e você no mercado de trabalho*. Rio de Janeiro, 2010.

HADDAD, S.; DEL PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, 2000.

- LACERDA, C. V. L.; AMORIM, R. F. *O estado da arte das pesquisas de pós-graduação stricto sensu sobre o PROEJA (2007-2014)*. Goiânia, 2016.
- LIMA FILHO, D. L. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *Perspectiva*, 23 (2), p. 349-380, 2005.
- LIMA FILHO, D. L. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. *Revista Educação em Questão Natal*, 51 (37), p. 195-223, 2015.
- MACHADO, M. M. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. *Revista Retratos da Escola*, 4 (7), p. 245-258, 2010. Acesso em: 5 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.
- MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja: Documento Base/Ensino Médio*. Brasília, 2007. Acesso em: 5 jun. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/SETEC/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>.
- MOURA, D. H. *Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005, o currículo e a gestão: relatório de pesquisa*. Natal: IFRN, 2011.
- O’CONNOR, J. *USA, a crise do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- POULANTZAS, N. *O Estado o poder, o socialismo*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização*. Brasília: MEC, 2006.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *Relatório de Gestão do Exercício de 2013*. Brasília: MEC, 2014.
- VITORETTE, J. M. A. *A não consolidação do Proeja como política pública de estado*. Tese de doutorado. Goiânia: UFG, 2014.