



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"


INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SILVIA MARIA DOS SANTOS STERING

**O DESAFIO DA QUALIFICAÇÃO PARA O
TRABALHO NA PERSPECTIVA DO PROEJA NO
IFMT - POLÍTICA, FATO E POSSIBILIDADES**



Rio Claro
2015

O DESAFIO DA QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO NA
PERSPECTIVA DO PROEJA NO IFMT – POLÍTICA, FATO E
POSSIBILIDADES

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joyce Mary Adam

Tese apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Educação do Instituto de
Biotecnologia da Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio
Claro, como parte dos requisitos necessários à
obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de Concentração - Educação: políticas,
gestão e o sujeito contemporâneo.

Rio Claro

2015

379.2 Stering, Silvia Maria dos Santos
S838d O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT - Política, fato e possibilidades / Silvia Maria dos Santos Stering. - Rio Claro, 2015 323 f. : il., quadros, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Joyce Mary Adam
Coorientador: Licínio Carlos Viana Silva Lima

1. Educação e Estado. 2. PROEJA. 3. Política pública. I. Título.

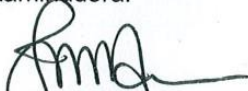
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT - Política, fato e possibilidades.

AUTORA: SILVIA MARIA DOS SANTOS STERING

ORIENTADORA: Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM
Departamento de Educação / Instituto de Bociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. LICÍNIO CARLOS VIANA SILVA LIMA
Universidade do Minho - Campus de Gualtar - Braga/Portugal



Prof. Dr. ROMUALDO DIAS
Departamento de Educação / Instituto de Bociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. DEBORA CRISTINA JEFFREY
Departamento de Educação / Instituto de Bociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto - SP



Profa. Dra. TERESA IRENE RIBEIRO DE CARVALHO MALHEIRO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Cuiabá / MT

Data da realização: 01 de dezembro de 2015.

Silvia Maria dos Santos Stering

Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá- MT. Pedagoga Técnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Ciências da Educação, pelas Faculdades Unidas de Várzea Grande - UNIVAG. Mestre em Educação, na Área de Educação, Cultura e Sociedade pela Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro.

Sou o que quero ser, porque possuo apenas uma vida e nela só tenho uma chance de fazer o que quero.

Tenho felicidade o bastante para fazê-la doce, dificuldades para fazê-la forte,

Tristeza para fazê-la humana e esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas, elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.

Clarice Lispector

Dedicatória

Aos homens e mulheres que tem apenas a educação como possibilidade de transformação humana e a crença em outro mundo possível mediante a prática da alteridade e do reconhecimento do outro como semelhante em prol da valorização da vida.

Agradecimentos

Ao dom divino maior que posso experimentar de forma ressignificada pela adversidade – a vida.

À Joyce Mary Adam, orientadora singular, com quem tive o privilégio de conviver e aprender sobre uma infinidade de assuntos que se traduziram em conhecimentos muitos - de mim, do mundo e do outro. Sua orientação firme, instigante, com exemplar respeito à minha autonomia, permitiu-me crescer e chegar aos resultados que hoje apresento nesta tese.

À Licínio Carlos Lima, que na condição de co-orientador, possibilitou-me visualizar o mundo por diferentes prismas de forma a respeitar meu tempo e minhas limitações;

À Romualdo Dias, pessoa de qualidade e sensibilidade ímpar, que conhecendo o mundo e suas circunstâncias me estimula a não me intimidar e me colocar a serviço do outro via processos educativos, permitindo que possamos juntos, caminhar rumo à felicidade.

Às Professoras Débora Jeffrey e Tereza Irene Malheiro, pela leitura cuidadosa e contribuições relevantes para este estudo;

À CAPES pela possibilidade da realização do Estágio Científico Doutoral na Universidade do Minho Campus Gualtar em Portugal;

À Universidade do Minho Campus Gualtar pelo carinho com que me recebeu como estrangeira e como pesquisadora no Programa;

À UNESP Campus Rio Claro, espaço privilegiado de debate e confronto teórico-prático da convivência fraterna e onde a produção de novos conhecimentos nunca cessa, e a cada educador – pesquisador com quem compartilhei momentos significativos e sem os quais este trabalho teria sido mais difícil.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós graduação da UNESP Rio Claro, em especial a Danielli e Rosemary Oliveira, pelo carinho no atendimento;

À Prefeitura Municipal de Cuiabá e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, por oportunizar a realização do Doutorado em Educação e por possibilitar que eu pudesse neste espaço de construção exercer minha militância política, me constituir como sujeito e como ator social.

Aos educadores e educandos, sujeitos desta pesquisa, que incondicionalmente dispuseram de seu tempo, de seus trabalhos e, sobretudo de suas vidas para contribuir com a construção desta tese.

Aos meus pais Manoel Antonio (in memorian) e Maria José, para os quais a escolarização dos filhos consistiu no desafio a ser enfrentado e herança deixada, bem ao qual eles não tiveram acesso;

Ao meu esposo Marcos Cesar e aos nossos filhos, Marcelo Augusto e Augusto Cesar, pessoas pelas quais sou unida pelo laço sublime do amor e com os quais posso contar incondicionalmente com o apoio, admiração e cumplicidade;

Ao meu oncologista e amigo Dirceu Gonçalo pela motivação e cuidado constante na minha luta pela vida;

À Marina Marques, com quem a cada dia aprendo o jeito Paulofreireano de Ser Mais, pelo cuidado, amizade e companheirismo;

À Valquíria Martinho, amiga irmã, por inúmeras razões, por dividir comigo sua energia vital em prol manutenção da minha vida;

À “Marilu”, exemplo de mulher guerreira, educadora e profissional. Amiga especial;

À Anne Matos, Dáisy Mirian, Elizabeth, Nair Mendes, Neuza Ricardo, Rosimeire Montanucci, Katiane e Suely Nobre pelo incentivo e amizade;

A Quitéria Porangaba e Maria de Fátima e família, pela amizade, cuidado e orações;

Aos meus irmãos e irmãs, sobrinhos e cunhados, que sendo singulares, cada um com seu jeito, demonstraram carinho, atenção e crença na realização do meu projeto de vida;

À Aurea Flores e família pela amizade, acolhida, orações e incentivo, pelo respeito à minhas particularidades, pelas minhas escolhas e crenças;

À família Hermínio, pelo apoio, risos, vinhos e por Ana Beatriz - pequena notável e determinada. Obrigada por todo carinho e ombro amigo ao longo dos muitos instantes de angústia, estudo, expectativas e lazer.

À Elizete Varussa e família pela amizade, acolhida, carinho e dedicação dispensada a mim e à minha família e por Vinicius Varussa – jovem intelectual, pela disposição em me auxiliar nos detalhes tecnológicos, pela beleza de ser humano que é, pela crença em um outro mundo possível;

À Vera Lucia Callado, Arlene Batagello, Solange Correa, Ana Murbach e Lucilara Belisário, pela amizade, cuidado e orações;

A Ana Beatriz, pela nossa amizade. Pelas inúmeras horas de discussões regadas a risos e lágrimas... Por dividir comigo momentos inesquecíveis durante o período do Estágio Científico Doutoral, além das alegrias e afinidades durante o curso, convergindo num ponto comum: a crença na certeza de que o respeito é condição para o crescimento intelectual, pessoal e profissional e que a superação é algo possível.

À Ana Lara Casagrande, amiga de todas as horas. Pelas boas reflexões e, sobretudo pelas horas de estudo; pelas muitas vezes em que a troca de experiência facilitou a minha vida acadêmica, pelo companheirismo e amizade.

À Cecília Menezes, pela amizade, companheirismo, trocas de experiências e angústias traduzidas em risos, planos e ações;

À Jeferson Mello, amigo que se transformou em irmão. Obrigada pelo carinho, amizade, cuidado e estudos e reflexões dispensadas ao longo do tempo em que estive em Rio Claro;

À Patrícia Abdalla - exemplo de ser humano. Pessoa íntegra, forte e essencialmente gente! Minha profunda admiração por você guerreira que nunca me negou um sorriso motivador nos momentos mais importantes desta caminhada;

À Maria Helena Dias, meu carinho especial pela amizade, companheirismo e cumplicidade ao longo desta trajetória marcada por momentos ricos de aprendizagem e alegrias que tivemos o privilégio de compartilhar;

A Maria Inês Coral, Janayna Cavalcante e Catharina Marinho Meireles, pelo carinho, amizade e companheirismo construídos em terras lusitanas e que ganhou força em terras brasileiras. Foi um privilégio poder vivenciar com vocês alguns dos momentos mais especiais deste percurso ímpar em minha vida;

À Dina Cappa, Oras pois - Grata por todo carinho e amizade construída ao longo do período de estágio científico na UMinho em sua companhia .

À João Marcos pessoa linda, pelo privilégio da amizade. Por me mostrar que é possível sermos o que queremos ser sem ser o que outros queiram que sejamos;

À Amanda, Elton, Joselaine, Mayara Matos, Michelle Pedroso, Michelle Bueno, Marineide e Valéria Velis, pelos momentos de intensa convivência e companheirismo, pelo compartilhamento de saberes e pela amizade.

OBRIGADA a todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram na construção deste estudo.

RESUMO

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja foi instituído pelo Decreto 5.478/05, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, como uma Política Pública com a finalidade de elevar a escolaridade de jovens e adultos e propiciar sua inserção no mundo e no mercado de trabalho. Defende-se a tese de que a Educação Profissional e Tecnológica faz parte do contexto da educação integral dos atores sociais pertencentes ao Proeja, a partir da ideia de que ela desenvolve uma formação humanista, crítica e cidadã, capaz de superar a visão alienante e mecanicista de uma educação apenas para o trabalho, tendo nas relações de alteridade, construídas na dialogicidade, a base para o processo de produção do conhecimento ao longo da vida. Assim, esta investigação tem como objetivo analisar compreensivamente as possibilidades e perspectivas diante da implantação do Decreto 5.478/05 a partir do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT. A análise realizada leva em conta a conjuntura macro, referente à política curricular nacional, e também a descrição de sua implementação prática, via operacionalização do Decreto, tendo por base analítica o IFMT. Fundamenta-se, essencialmente, nos conceitos de Gramsci (2000), Robert Hutchins (1970), Paul Legrand (1971), Edgar Faure (1977), Paulo Freire (1999), Tenti Fantini, (2006), Licínio Lima (2012), Gelpi, (2005), Ivan Illich (1971), que analisam a educação ao longo da vida e a educação para o trabalho. A investigação, em consonância com a abordagem de indução analítica, é de natureza qualitativa. A pesquisa exploratória de cunho bibliográfico e documental foi utilizada como princípio da trajetória investigativa. Como instrumento de coleta de dados, juntos aos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas em profundidade, com possibilidades de narrativas. A discussão sobre a formação para o trabalho que permeia as análises da investigação é norteada por três modelos de política de educação de adultos propostos por Lima (2015), a saber: o modelo democrático-emancipatório, o modelo de controle do Estado e o modelo de gerenciamento de recursos humanos (RH), além do Ciclo de Políticas propostos por Stephen Ball. Os resultados apontam que o Proeja, embora apresente algumas lacunas em sua operacionalização no IFMT, está colocando uma semente fecunda num imenso universo de pessoas que, por longo tempo, estiveram excluídas do processo educacional, percebendo suas realizações e identificando a coerência existente entre os conhecimentos adicionados e a estreita relação com sua vida cotidiana. A significação do Proeja é o que tem, sistematicamente, estimulado os docentes para a renovação diária de suas práticas educacionais, qualificando o processo educativo numa perspectiva de mão dupla, redundando em modificações tanto nos discentes quanto nos docentes. Como Programa de governo, inserido no âmbito das políticas públicas, o Proeja evidencia a coexistência dos três modelos de política de educação de adultos propostos por Lima e Guimarães (2011), em uma perspectiva híbrida, mas que pode ser desenvolvido e analisado diante de uma nova percepção de que a chave interpretativa maior de toda e qualquer política pública, que se refere à educação ao longo da vida, deve considerar o homem como chave de leitura, compreensão e razão da busca por uma educação plena, proposição final deste estudo.

Palavras-chave: Educação, Proeja, Política Pública e IFMT

ABSTRACT

On the basis of the Federal Institute for Education, Science and Technology of Mato Grosso, the study aims at analyzing the possibilities and perspectives of the implementation of Decree 5.478/05 which established on the federal institutions of technological education, the national program entitled Professional and Basic Education for young people and adults – PROEJA. The analysis carried out, counted on the macro scope, concerning the national curriculum policy and also provided the analysis and description of the implementation in the practice of the results of the Decree. The research had as analytical basis, the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso. The study was guided by the concepts of Gramsci (2000), Robert Hutchins (1970), Paul Legrand (1971), Edgar Faure (1977), Paulo Freire (1999) Tenti Fantini (2006), Licinio Lima (2012), Gelpi, (2005), Ivan Illich (1971) authors who have been analyzing in their lifelong the thematics of education and education for work. The idea that had been considered along this research was that the Professional and Technological Education have been aggregating to the context of integral formation an opportunity to humanistic, critical and citizen, able to overcome the alienating and mechanistic vision of an education just for the work, having on the Alterity relations, constructed by the language, the basis of the knowledge process production. The research was guided by the qualitative bibliographic and documentary (written and oral) approaches. It also aimed at providing a diagnosis of the reality of the institution and the program by collecting documents, based on the perception of students, teachers and administrators concerning the development of the institution. The study was focused on the thematic about qualification for work, this process, was in the study discussed based on the three models of adult education policy proposed by Lima (2015), namely: the democratic-emancipatory model, which focuses on modernization, control model by the State and the model of human resource management (HRM), beyond the Policy Cycle proposed by Stephen Ball. The results revealed that the PROEJA, although, presents some weakness in its operation in IFMT, has been putting a seed in a huge universe of people who, for a long time been were excluded from the educational process, the program has observing their achievements and identifying the consistency between the knowledge added and the close relationship with their everyday lives. The meaning of this proposal is that systematically it has encouraged teachers for daily renewal of their educational practices, qualifying the educational process into a two-way approach, resulting on changes for both: the students and the teachers. As a government program, inserting, within public policies, PROEJA highlights the coexistence of the three models of adult education policy proposed by Lima and Guimarães (2011), in a hybrid perspective.

Keywords: Education, Proeja, Public Policy, IFMT.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I.....	38
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR – OS LIMITES E POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO, COM FOCO NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....	38
1.1 REMANESCENTES HISTÓRICOS DO ESTADO BRASILEIRO	44
1.2 CIDADANIA	51
1.3 DEMOCRACIA.....	57
1.4 EDUCAÇÃO.....	60
1.5 TRABALHO.....	63
1.6 POLÍTICAS PÚBLICAS	68
CAPÍTULO II.....	80
A ORIGEM DO ESTADO BRASILEIRO - DAS AÇÕES MEDIANTE O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AO CICLO DE POLÍTICAS	80
2.1. ORIGEM DO ESTADO	80
2.2 O ESTADO MODERNO	89
2.3 AS AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO - O SURGIMENTO DO ESTADO SOCIAL NO BRASIL ...	93
2.4 O ESTADO SOCIAL NO PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988 - A FOCALIZAÇÃO NO COMBATE A POBREZA.....	103
2.5 O CICLO DE POLÍTICAS	110
CAPÍTULO III	117
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS À CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	117
3.1 FORMAÇÃO PARA O TRABALHO - PERCURSO HISTÓRICO	122
3.2 A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO TEMPO RECENTE.....	136
3.2.1 <i>O Governo de FHC</i>	140
3.2.2 <i>O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva</i>	156
3.2.3 <i>O Governo de Dilma Rouseff</i>	170
CAPÍTULO IV	172
DAS TRAMAS, AOS LIMITES E ÀS POSSIBILIDADES EM TORNO DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO MEDIANTE A PERCEPÇÃO DOS DIRIGENTES E DA LEGISLAÇÃO À UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS AÇÕES EDUCATIVAS E DA POLÍTICA DESENVOLVIDA NO PROEJA DO IFMT	172
4.1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	179

4.1.1 <i>As Escolas Agrotécnicas Federais</i>	180
4.1.2 <i>Os Centros Federais de Educação Tecnológica</i>	183
4.1.3 <i>As Escolas Vinculadas às Universidades Federais</i>	187
4.2 INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL E EM DE MATO GROSSO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA	190
4.2.1 <i>Campus Cáceres</i>	196
4.2.2 <i>Campus Cuiabá</i>	197
4.2.3 <i>Campus São Vicente</i>	200
4.3 A OPERACIONALIZAÇÃO DO PROEJA NO CAMPUS CUIABÁ	203
4.4 A OPERACIONALIZAÇÃO DO PROEJA NO CAMPUS CÁCERES	215
4.5 A OPERACIONALIZAÇÃO DO PROEJA NO CAMPUS SÃO VICENTE	223
CAPÍTULO V	228
UMA NOVA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DE POLÍTICA PÚBLICA MEDIANTE A PERCEPÇÃO DO HOMEM COMO A CHAVE DE LEITURA, COMPREENSÃO E RAZÃO NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA	228
5.1 O PROEJA - PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	228
5.2 UMA LEITURA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS MODELOS DE ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS	256
5.3 UMA NOVA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS: A PROPOSIÇÃO	264
5.3.1 <i>O Sujeito Como Componente Fundante da Educação</i>	264
5.3.2 <i>A Educação Como Prática da Liberdade</i>	265
5.3.3 <i>O Ser Humano Como Sujeito do Processo de Libertação</i>	266
5.3.4 <i>Ressignificação da Humanidade Mediante Prática de uma Pedagogia Crítica</i> ...	268
5.3.5 <i>A Educação na Perspectiva Problematizadora</i>	271
5.3.6 <i>Possibilidades Educativas e Educação Libertadora</i>	274
CONSIDERAÇÕES FINAIS	276
REFERÊNCIAS	282
APÊNDICES	309
APÊNDICE A - “TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EM PARTICULAR DA PESQUISA”	310
APÊNDICE B - “CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS/SUJEITOS DA PESQUISA E RELAÇÃO DAS ENTREVISTAS”	313
ANEXOS	320
ANEXO A	321

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AM - Amazonas

ANC - Agência Nacional de Aviação Civil

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

Art - Artigo

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

C&T - Ciência e Tecnologia

CAPES - Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFETMT - Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso

CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CFI - Corporação Financeira Internacional

CN - Constituição Nacional

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CNPq - Conselho Nacional de Pesquisas

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Concefet - Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica

Condetuf - Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais

Coneaf - Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais

Coned - Congresso Nacional de Educação

CSTs - Cursos Superiores de Tecnologia

CT&I - Ciência, Tecnologia e Inovação

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DOU - Diário Oficial da União

EN – Entrevista Narrativa

EVs - Escolas Vinculadas às Universidades Federais

EAAMT - Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso

EAFs - Escolas Agrotécnicas Federais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EIC - Escola Industrial de Cuiabá

EJA - Educação de Jovem e Adulto

EMTU - Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos

EPT- Educação Profissional e Tecnológica

ETECS - Escolas Públicas de Ensino Técnico de Nível Médio

ETFMT - Escola Técnica Federal de Mato Grosso

Fasfil - Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos

Fasubra - Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras

Fatec - Faculdade de Tecnologia de São Paulo

FATECS - Escolas Públicas de Ensino Técnico de Nível Superior

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIC - Formação Inicial e Continuada

Fiesp - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMI - Fundo Monetário Internacional

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GO - Goiás

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF - Instituto Federal

IFETs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITA - Instituto Tecnológico da Aeronáutica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCT - Ministério de Tecnologia e Inovação

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MEC-USAID - Ministério da Educação- United States Agency for International Development

MG - Minas Gerais

MP - Ministério Público

MT - Mato Grosso

ONG's - Organizações Não Governamentais

PREMEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

PAC - Plano de Aceleração do Crescimento

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PL - Projeto de Lei

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores

PMDB - Partido do Movimento Democrático brasileiro

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Proeja - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Proep - Programa de Expansão da Educação Profissional

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Protec - Programa de Bolsas de Estudo em instituições conveniadas de qualidade comprovada

Prouni - Programa Universidade para Todos

PR - Paraná

PT - Partido dos Trabalhadores

Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais

RH - Recursos Humanos

RJ - Rio de Janeiro

RO - Rondônia

SEB - Secretaria de Educação Básica

Sebrae - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

Sefor - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

Semtec - Secretaria de Educação Profissional Tecnológica

Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Senar - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

Senat - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

Sesc - Serviço Social do Comércio

Sescoop - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

Sesi - Serviço Social da Indústria

Sest - Serviço Social do Transporte

Setec - Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica

Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

Sindcefet - Sindicato dos docentes do CEFET

TO - Tocantins

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNE - União Nacional dos Estudantes

Uneds - Unidades de Ensino Descentralizadas

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

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Lista de Figura, Quadros e Tabelas

Figura 1 - Mapa do Estado de Mato Grosso com indicação dos Campi do IFMT	203
Quadro 1 - Eixos norteadores das entrevistas e análises	27
Quadro 2 - Estrutura do Proeja	212
Tabela 1 - Reitoria	306
Tabela 2 - Campus Cuiabá - Gestores	306
Tabela 3 - Campus Cuiabá - Docentes	306
Tabela 4 - Campus Cuiabá - Discentes	306
Tabela 5 - Campus Cáceres - Gestores	307
Tabela 6 - Campus Cáceres - Docentes	307
Tabela 7 - Campus Cáceres - Discentes	307
Tabela 8 - Campus São Vicente - Gestores	308
Tabela 9 - Campus São Vicente - Docentes	308
Tabela 10 - Campus São Vicente - Egressos	308

INTRODUÇÃO

A educação constitui algo inerente à vida humana, portanto, em uma perspectiva histórica ela é concebida como mecanismo de transformação e mudança da sociedade, sendo, desta maneira, responsável pela plena formação humana para a vida. Contudo, sabemos que a educação por si só é insuficiente para realizar a transformação necessária na vida das pessoas que compõem a sociedade, a ponto de poder transformá-la. Assim, a educação só poderá produzir o efeito de plenitude se for compreendida e produzida como um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (FREIRE, 2003).

No processo de construção da educação plena, destituída de qualquer adjetivo que designa educação para determinado fim, e sim sob a perspectiva geral, ela deve ser capaz de possibilitar o estabelecimento de estruturas e métodos que levem o homem, ao longo de toda sua existência, a perseguir a aprendizagem e a formação, bem como permitir que ele seja ao mesmo tempo agente e instrumento de seu próprio desenvolvimento (LENGRAND, 1971).

Na atualidade, pensar na possibilidade de uma educação transformadora em uma sociedade perpassada por valores capitalista liberal-burguês se constitui em um grande desafio, tendo em vista os rumos que vem tomando o modo de produção capitalista de tendência globalizante. Tal sistema, avassalador, se dá mediante controle estatal, via detenção de complexo aparato ideológico e tecnológico e da exploração da força de trabalho, entre outros tantos mecanismos de manipulação, que dia após dia intensificam e aprofundam as diferenças e desigualdades entre os homens, tanto no aspecto econômico como também cultural/intelectual, sobretudo, no que diz respeito ao acesso às oportunidades sociais de humanização.

Dada à dinâmica da realidade, em função do modelo político neoliberal vigente, via mundialização do capital, na perspectiva da globalização da qual o Brasil não está imune, o processo de educação formal, com foco na formação do trabalhador em detrimento da formação humana, em um contexto geral, é encampado e desenvolvido privilegiando a competitividade que acaba por solapar, na prática política, as prerrogativas de cidadania que sustentam o ideário de educação em sua plenitude (LIMA, 2006). Nesse contexto, o espaço da escola, instituído na consolidação do capital, a princípio, mantém níveis mínimos de conhecimento que garantem o enquadramento social à margem do processo de construção da cidadania plena. A escola, desse modo, acaba por exercer o papel, atribuído por Althusser

(1985) e Bourdieu, (1975), de aparelho ideológico para fins de dominação, caso não hajam resistências que questionem tal modelo.

Contudo, há sempre possibilidade de superação via ações comprometidas com a transformação da realidade, posta através de projeto de educação permanente, visto que produzido ao longo da vida, conceito e ideia bem desenvolvidos por Robert Hutchins (1968), Paul Legrand (1971), Edgar Faure (1977), Paulo Freire (2005), Tenti Fantini, (2006), Licínio Lima (2012), Gelpi (2005), Ivan Hilich (1971), e que foi apreendido e re-significado em tempos de políticas educativas neoliberais, como é discutido no decorrer do presente estudo.

A exploração da força de trabalho humana, propiciada pela necessidade da sobrevivência, característica inerente ao modo de produção desenvolvido pelo sistema capitalista, constitui uma das formas de opressão, muito bem observada por Paulo Freire (2005), que termina por converter o homem em coisa/objeto, em ser acrítico e não pensante, desumanizando-o.

Nos tempos atuais, não só a educação, mas todos os setores da vida em sociedade encontram-se regidos pela lógica neoliberal, cuja ideologia procura responder à crise do estado nacional ocasionada pela interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. Nesta direção, como forma de contrapor à realidade vigente, cabe à educação o papel de esclarecer e auxiliar na libertação da consciência humana, para que o sujeito tenha capacidade de assumir sua condição ontológica¹ e social, de modo a contribuir para a transformação da realidade.

Em linhas gerais, a gênese do neoliberalismo pode ser identificada na obra de Friedrich Hayek, *O caminho da servidão*, escrita em 1944, como centrada doutrinariamente na ideia da desregulamentação dos mercados, abertura comercial e, especialmente, financeira, e na redução do tamanho e papel do Estado (FERNANDES, 1995). E, nesse caso, admite-se, ou, mais que isso, apoia-se em intervenções estatais para promover “reformas” que se deem neste sentido. Outra característica dessa vertente do neoliberalismo é o descrédito de qualquer outra forma de política que não seja orientada pela “mão invisível”, além da forte centralização no Executivo, de forma a rejeitar o Legislativo, em função de sua porosidade em relação às determinações políticas.

É perceptível na contemporaneidade que, em função do desenvolvimento das premissas da política neoliberal, o conceito de educação vem sendo substituído pelo de

¹ Vocação ontológica do homem: a de “Ser mais”. Para o pensador Paulo Freire o ser humano é um ser inacabado, inconcluso e a realidade histórica, igualmente, não é estática, não está pronta e muito menos é imutável. Somos seres em construção numa sociedade também em construção. Portanto, os homens são seres da busca e sua vocação é a de humanizar-se permanentemente (Cfr.: FREIRE, 2005, p. 70).

aprendizagem. A mudança de terminologia tem possibilitado ao Estado deixar de se responsabilizar pela formação do indivíduo, repassando ao próprio essa atribuição. Contudo, se faz importante destacar que a educação não cria emprego, pois se trata de uma política cultural (LIMA, 2012).

Diante do esforço existente por parte dos defensores da política neoliberal em transformar o discurso, de forma a atrelar o papel estratégico da educação à preparação da mão-de-obra para o mercado, não podemos esquecer que o neoliberalismo torna-se hegemônico num momento em que a revolução tecnológica impõe o desemprego estrutural.

Em que pese o fato de o neoliberalismo apresentar-se como uma ideologia “pseudo-progressista”, da ação cuja história está ao seu lado, depositando confiança na mão cega do mercado e nos novos conceitos de gerenciamento empresarial por meio dos processos de globalização e de internacionalização da economia. Nesse processo, os problemas sociais e políticos ficam reduzidos a uma questão técnica de gestão e mostram sua face de reação aos direitos sociais, à participação do Estado em políticas sociais, o que implica na regressão da esfera pública, numa época de aumento das desigualdades existentes.

A realidade da vida em sociedade torna-se, desta maneira, perpassada pelo pleno processo de “qualificacionismo”, que evidencia a transformação em larga escala dos processos educativos em formação, qualificação e empregabilidade, na perspectiva do “aprender para ganhar, conhecer para competir”, que, na perspectiva de Lima (2012, p. 94), trata-se do desvio da educação para a aprendizagem individualizada direcionada para ganhos econômicos e produtivos, representando o “aprender para ganhar”, aspecto que corresponde “a uma mudança de paradigma nas relações entre o Estado e a educação”, tão marcante nas diretivas neoliberais.

No Brasil, a modernização neoliberal assim como as anteriores não toca na estrutura piramidal da sociedade. Apenas amplia sua verticalidade notada pelo aumento do número de desempregados, de moradores de rua, de mendigos, entre outros. Na prática, a pirâmide social se mantém e as desigualdades sociais crescem. No campo da educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Assim, os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia, passando a ideia de que a escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado.

A educação, na essência do seu sentido, não deve se fechar apenas às obrigações do Estado para com a coletividade, ela vai além dessa perspectiva e aponta, necessariamente,

para uma política pública que requer investimento diverso, para além do investimento financeiro.

Em um contexto político, diante dessa constatação, podemos inferir que tanto a Escola Nova como a ideia de Estado Nação se configuram enquanto construções muito recentes e, portanto, a constituição do cidadão do novo Estado passa a ser responsabilidade da escola.

No Brasil, tendo em vista a coexistência da política neoliberal e do Estado-providência, o último, ao mesmo tempo em que tenta garantir os direitos sociais da população, recua de suas responsabilidades, tentando cumprir apenas o mínimo desses direitos, contudo, se faz importante lembrar que o Estado mínimo é apenas uma abstração, pois o Estado quer sempre mais, no que se refere ao controle e lucro, enfoque muito distante da educação em seu sentido pleno, afastando-se cada vez mais de sua raiz humanista e crítica, diluindo essa dimensão para se afirmar enquanto formação e aprendizagem funcional a serviço do ajustamento e adaptação aos novos imperativos da economia e da sociedade. Transforma-se, como consequência, em programas de qualificação, capacitação e gestão de recursos humanos (LIMA, 2007).

É nessa perspectiva que a educação tem ocupado parte considerável dos holofotes da imprensa, especialmente presente nos discursos políticos, onde o tema educação se apresenta enquanto o antídoto milagroso capaz de solucionar todos os problemas da sociedade. Porém, a grande preocupação propagada, necessariamente, não condiz com a transformação da realidade educacional brasileira. Mesmo que toda a preocupação demonstrada fosse refletida na proporção direta da atuação das forças políticas, haveria um grande passivo em relação à educação, se comparada ao cenário mundial.

Podemos inferir que uma das razões pelas quais a educação no Brasil não tem conseguido dar conta de atender a demanda e o nível de exigência em torno da expectativa do papel que ela carrega em si, está no fato de ignorar o que Hutchins (1968) já havia descoberto há mais de cinco décadas atrás: o fato de que o objetivo da educação não pode ser jamais a mão de obra, uma vez que o problema da sociedade é exatamente o excesso dela. Ora, a denominada “Sociedade da Aprendizagem”, que esse autor propunha, tinha por base o fato de que era inevitável a crescente proporção do tempo livre e das trocas sociais, uma vez que o trabalho não representava o objetivo principal da vida, ou seja, a educação e a aprendizagem não seriam consideradas a preparação para o trabalho, ao contrário, sua finalidade seria aprender a ser civilizado, a ser humano.

Importante se faz destacar que a corrosão do conceito de educação, em detrimento do conceito de aprendizagem, presente nos documentos oficiais no Brasil, mas também expresso no Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e também em parte do mundo, conforme evidenciado nas orientações do Banco Mundial, Cepal, entre outros, possui um efeito perverso e certamente não imaginado em certos contextos políticos, significando uma defesa estreita do conceito de aprendizagem que é capaz de se adaptar perfeitamente à estrutura social, à competitividade econômica e à busca da empregabilidade, que as políticas públicas têm fomentado nos últimos tempos, com a conotação clara de que aprendizagem é muito diferente de educação, e, portanto, possui uma conotação individualista e pragmatista (LIMA, 2012).

Na contramão do conceito de educação, teoricamente, e na visão de muitos dos economistas da educação, o pressuposto é o de que, para que um país capitalista, como o Brasil, se desenvolva em bases sólidas e acima de tudo em bases democráticas, se fazem necessários investimentos em educação.

É com base nesse ideário que a proposta do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi construída e mantida por sua sucessora política, com ênfase na expansão da rede de educação profissional, que contou com grandes investimentos em relação à implantação e ampliação da Rede Federal de Educação Tecnológica, transformada em Institutos Federais, que passaram a ofertar, além do Ensino Médio Técnico, Cursos Superiores de Tecnologia, Engenharias e Bacharelados, também as Licenciaturas.

Conforme a Lei nº 11.892, de 29/12/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo Brasil têm como proposta capacitar profissionalmente jovens e adultos para o mundo do trabalho.

Mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. Ou seja, é um mundo que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades. É um microcosmo da sociedade, que embora tenha especificidade, é capaz de revelá-la. (FIGARO, 2008, p. 3).

Nesta direção, a atividade de trabalho consiste naquela que permite ao sujeito criar algo em benefício de outro e de si mesmo, a partir de prescrições consolidadas no conhecimento instituído via leis, ciência, normas e da criação/inação do conhecimento

investido na experiência pessoal. Dessa junção objetiva temos o trabalho e o produto resultante dele em duas instâncias, sendo a atualização da prescrição/conhecimento instituído e a atualização das relações sociais culturais, comunicacionais e políticas.

Nesse contexto, há de se preparar técnicos para que tenham alguns diferenciais, como a criticidade de pensamento e a capacidade de iniciativa, uma vez que, via essa última, o indivíduo não mais executa ordens, simplesmente, mas faz parte do processo produtivo de forma proativa. Além disso, há uma preocupação em todo o ensino de base com a formação de um alicerce sólido para a construção da cidadania do indivíduo, incluindo a questão da consciência política, social e, acima de tudo, tornando-o capaz de ter um posicionamento ético.

Ao analisar a história da Educação Profissional no Brasil são claras as intenções assistencialistas pautadas em uma educação criada para atender aos chamados *desvalidos da sorte*, expressão utilizada por Nilo Peçanha quando da criação da primeira Escola de Aprendizagem e Artífices, via Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (2006) menciona que a educação básica e a educação profissional estão interligadas historicamente por uma dualidade: de um lado, um ensino geral e propedêutico; do outro, a educação profissional e tecnicista. Até o século XIX, o cenário privilegiava a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes, sendo que a educação profissional era destinada aos trabalhadores de baixa renda.

No cenário recente na escola atual, perpassado pela crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, observa-se um processo de progressiva degeneração: nas escolas de tipo profissional, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predomina a formação técnica sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais contraditório está na compreensão desse tipo de escola como democrática, quando, na realidade, é destinada a perpetuar as diferenças sociais, cristalizando-as (GRAMSCI, 2001).

José Murilo de Carvalho (2002), em *Cidadania: o longo caminho*, define cidadania como a plena utilização dos direitos: Direito Político, Direito Civil e Direito Social. Esses direitos, segundo ele, foram conquistados em primeiro lugar na Inglaterra, e nessa mesma ordem fazem parte da idiosincrasia de cada país. Cada local almeja formar um tipo de cidadão diferente, justamente por conceber de forma diferenciada a questão da conquista de seus direitos. O cidadão pleno seria aquele titular dos três direitos.

Partindo do pressuposto de que a Cidadania é o efetivo usufruto dos direitos políticos, civis e sociais, a população deve ser instruída e educada para tal. Mas, como andar a educação brasileira após quase 30 anos de promulgação da “Constituição Cidadã, de 1988”? Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados em setembro de 2014 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o índice de brasileiros com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever foi de 8,3% em 2013. Segundo o IBGE, 12,63 milhões de brasileiros com pelo menos 25 anos não sabem ler e escrever, no sentido da decodificação e codificação de signos, pois esses brasileiros possuem capacidade de leitura e escrita próprias, elaboradas mediante experiência e histórias de vida. Contudo, o fato de que cerca de 50% dos brasileiros são analfabetos funcionais consiste em um fator preocupante.

Nesse sentido, o desejável seria que a democracia brasileira, enquanto base do desenvolvimento do país, ao longo do tempo se construísse de forma a introduzir um regime de igualdade política, para além da retórica, como forma de aplainar as diferenças entre ricos e pobres. Em 1776, em um contexto de revolução social nos Estados Unidos, se pleiteava a Revolução Democrática, que vinha se desenrolando desde que os americanos proclamaram sua independência. Ao analisar tal conjuntura política, Tocqueville (1987, p. 190) mencionava que:

Em toda a parte viram-se vários acontecimentos da vida dos povos revelarem-se em proveito da democracia: todos os homens a têm ajudado com seus esforços [...]. Por isso mesmo, o gradual desenvolvimento da igualdade é uma realidade providencial. Dessa realidade, tem como a principal característica ser universal [...] todos os acontecimentos assim como todos os homens servem ao seu desenvolvimento.

Relativizando tal afirmação e colocando-a no contexto em que foi escrita, o que chama a atenção é a importância da consideração da busca da igualdade e da democracia como um princípio e, nesse sentido, a educação assume um papel essencial.

Nessa perspectiva, enquanto pedagoga, a pesquisadora convive com uma inquietação latente no que se refere ao papel fundamental da Educação para a vida e para o trabalho, na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, para além da visão mercadológica apenas, mas como instrumento capaz de possibilitar a Educação plena, ao longo da vida, mediante os princípios democráticos e de igualdade.

Diante dessa inquietação e corroborada pelas ideias de Lima (2010, p. 88), na compreensão de que:

Se a Aprendizagem e Educação de Adultos não podem ignorar a economia, tampouco podem adotar um ponto de vista passivo e subordinado, sujeito ao poder

de interesses econômicos, nem sujeito a um mercado que, por definição, não pretende produzir justiça social.

nasceu o desejo de desenvolver uma pesquisa vislumbrando desvelar as tramas que envolveram o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, de maneira a contribuir com a ressignificação da oferta de cursos nessa modalidade. Entende-se, ainda que a oferta educativa do Proeja consiste na mais relevante modalidade oferecida pelos Institutos Federais, uma vez que oportuniza a inserção de homens e mulheres na vida, em suas diferentes dimensões.

A pesquisadora, como coordenadora pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, por quatro anos, entre 2008 e 2012, teve a oportunidade de acompanhar a implantação de cada um dos campi desse instituto, durante o processo de transição para a atual estrutura multicampi e, também, de conhecer de perto as dificuldades e os desafios advindos desse processo e dentre estes a operacionalização do Proeja. Salienta-se que o IFMT é uma instituição da Rede Federal de Ensino oriunda da junção de três autarquias, CEFET's Cuiabá e Mato Grosso e da Escola Agrotécnica de Cáceres, que compunham tal rede no Estado de Mato Grosso.

Essa vivência instigou a reflexão com o objetivo de compreender as particularidades que envolvem o Proeja enquanto uma Política Pública do governo federal brasileiro e operacionalizada nos Institutos Federais, que, ao olhar da pesquisadora, se configura em um processo legítimo de formação contínua e necessária à formação humana, na perspectiva da cidadania, mas, sobretudo, essencial à vida em sociedade, e não somente para o trabalho, priorizando a educação e não a mera formação para o mercado de trabalho, de conformação com as demandas do mundo do capital, em função das orientações dos organismos internacionais.

Diante do exposto e considerando que o IFMT é uma instituição criada com a finalidade clara de formação para o trabalho complexo; é uma instituição de ensino técnico e tecnológico ofertante do Proeja; que é em excelência uma referência na oferta e desenvolvimento de educação para o trabalhador no Estado de Mato Grosso e que, também, é o ambiente da práxis da pesquisadora, esta instituição foi definida como sendo o lócus desta pesquisa, tendo como objeto a política, os fatos e as possibilidades em torno da operacionalização do Proeja.

Portanto, esta pesquisa propõe responder ao seguinte questionamento: Quais os efeitos do Proeja sobre os processos educacionais, considerando a conjuntura macro, política curricular nacional e também a conjuntura micro, contexto da prática e dos resultados do

Decreto 5.478/05, a partir da realidade do IFMT, tendo em vista a implantação de um Programa imposto pelo poder Legislativo e sancionado pelo Executivo?

Acredita-se que a busca em satisfazer tal questionamento enseja os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

A partir do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, analisar compreensivamente os efeitos, as possibilidades e perspectivas diante da implantação do Decreto 5.478/05 que instituiu, 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.

Específicos:

Identificar em que contexto de influência foi produzido o Decreto 5.478/05, de 24 de junho de 2005;

Analisar compreensivamente o discurso oficial do governo referente a essa legislação;

Analisar as possibilidades e perspectivas da implantação do Proeja, contextualizando a prática e os resultados no Instituto Federal de Mato Grosso a partir da visão dos estudantes, professores e gestores pertencentes ao Programa.

Nessa direção, o presente estudo defende a tese de que a Educação Profissional e Tecnológica faz parte do contexto de educação integral² dos atores sociais pertencentes ao Proeja. Consiste na realização de uma pesquisa que busca analisar compreensivamente o desafio da formação humana com foco na qualificação para o trabalho, na perspectiva do Proeja no IFMT, cuja dimensão epistemológica que fundamenta a tese mediante a ideia de que a Educação Profissional e Tecnológica agrega o contexto da educação integral como possibilidade de formação humanista, crítica e cidadã, capaz de superar a visão alienante e mecanicista de uma educação apenas para o trabalho, tendo nas relações de alteridade³,

² A educação integral exige um nível cuidadoso e aprofundado de articulações políticas, sociais, culturais, ambientais e econômicas, visando à conquista de um melhor entendimento por parte de todas as pessoas de que a todos e a todas cabem as decisões sobre o que acontece no planeta em que vivemos. Daí a sua vinculação também com a Educação Cidadã, com a “Pedagogia da Terra” e com a “Cidadania Planetária”. Portanto, ela acontece também para além da escola, mesmo em todos os cantos da vida social e não se limita aos espaços oficiais, regulares, escolares e formais de educação, nem tampouco às instituições que, na sociedade, organizam os sistemas educacionais de educação (GADOTTI, 2009).

³ A palavra alteridade possui o prefixo alter, do latim, e significa se colocar no lugar do outro, na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e no diálogo com o outro. A prática da alteridade se conecta aos relacionamentos tanto entre indivíduos, como entre grupos culturais, religiosos, científicos, étnicos, etc. Na relação alteritária estão sempre presentes os fenômenos holísticos da complementaridade e da interdependência, no modo de pensar, de sentir e de agir, onde o nicho ecológico, as experiências particulares

construídas na linguagem, a base para o processo de produção do conhecimento, uma vez que é pela linguagem que o diálogo, condição para toda e qualquer forma educativa transformadora, é possibilitada.

Segundo Neves (2006, p. 22), em qualquer forma de organização de vida em sociedade, o trabalho pode se dividir em duas possibilidades: simples e complexa. Nesse sentido, o trabalho complexo é um conceito formulado por Karl Marx, no volume 1 de *O Capital*, coexistindo com o conceito de trabalho simples. Presentes em qualquer modelo de sociedade, as duas possibilidades de trabalho possuem sua natureza determinada historicamente, de acordo com a especificidade de cada formação social concreta e do estágio da divisão social do trabalho desenvolvido pelas sociedades em seu conjunto. Assim, enquanto o trabalho simples se caracteriza por sua natureza indiferenciada, via dispêndio da força de trabalho que “todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (MARX, 1988, p. 51), o trabalho complexo, diferentemente, se caracteriza por ser de natureza especializada, requerendo, por isso, maior dispêndio de tempo de formação por parte daquele que irá realizá-lo.

O esforço empreendido neste estudo, a fim de alcançar os objetivos propostos, está em deslocar a elaboração da política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, de forma a compreender se a oferta dessa modalidade, a partir da política educacional, acontece de fato, considerando os direitos do ser humano enquanto pertencente a uma classe trabalhadora que não concluiu o ensino básico, portanto, a partir de um projeto educativo que contemple as particularidades de vida dos atores sociais, marcados pelas muitas adversidades ao longo de suas vidas, ou se o Programa se constitui apenas em possibilidade, um vir a ser, cumprindo somente com a determinação do Governo Federal, no sentido de operacionalizar, na Rede Federal, o Decreto 5.478/05.

A partir do objeto central proposto, embora se pudesse fazer opção pelos estudos de caso múltiplos, decidiu-se pela utilização de uma lógica diferente dessa abordagem, optando-se pela utilização do método de indução analítica (BOGDAN, 1994), tendo em vista que um problema real concreto específico, no caso o Proeja, se transformou no foco central da pesquisa.

O método de indução analítica, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), consiste na abordagem da coleta e análise dos dados considerando vários locais ou sujeitos, no sentido de desenvolver uma teoria ou proposição para o objeto de estudo em questão. Pautado nessa

são preservadas e consideradas, sem que haja a preocupação com a sobreposição, assimilação ou destruição destas (DUSSEL, 2006).

premissa, compreendemos que as questões que envolvem o Proeja estão presentes na realidade dos diferentes campi dos Institutos Federais em todo Brasil e não apenas no IFMT, portanto, se faz adequada a utilização do método de indução analítica.

Esta pesquisa, em consonância com a abordagem de indução analítica, é de natureza qualitativa, encontrando respaldo nas características básicas propostas por Bogdan e Biklen (1994), para quem os dados são coletados em seu ambiente natural, sem qualquer tipo de manipulação intencional; todos eles são considerados importantes e apresentados de forma descritiva; o pesquisador tem sua atenção mais voltada para o processo do que ao resultado; o pesquisador se preocupa com o significado que o participante dá às coisas e a sua própria vida, devendo a análise dos dados coletados transitar de uma visão mais ampla para uma mais focada.

Ao longo deste estudo, nos propomos desvelar as tramas que envolvem o desafio da qualificação para o trabalho complexo, na perspectiva do Proeja, com foco na política, no fato e nas possibilidades. Sua realização a partir da investigação de natureza qualitativa enfatiza o componente subjetivo dos comportamentos, onde o pesquisador faz uso de um conjunto de asserções que diferem das que são utilizadas quando se estuda o comportamento humano com o objetivo de descobrir fatos e causas, conforme Bogdan e Biklen (1994).

Assim sendo, a natureza qualitativa da investigação proporcionou à pesquisadora definir a trajetória e os instrumentos para o levantamento dos dados, primando pelo significado da construção das percepções dos sujeitos e não somente com os resultados e o produto final, utilizados de maneira a permitir maior interação com os sujeitos pesquisados e, por meio do diálogo, esclarecer dúvidas, num processo dialético de interação e reflexão.

Neste sentido, como princípio da trajetória investigativa partimos da pesquisa bibliográfica, que nos possibilitou a construção de um arcabouço teórico cujas análises dos dados coletados foram realizadas à luz do mesmo; concomitantemente, foi realizada a análise dos documentos oficiais acerca do Proeja. Como instrumento de coleta de dados juntos aos sujeitos da pesquisa, gestores, docentes, discentes e egressos do IFMT, recorreremos às entrevistas em profundidade, com possibilidades de narrativas, com objetivo de investigar e apreender as percepções e perspectivas desses sujeitos quanto à condução, no IFMT, do processo de implantação e operacionalização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos - Proeja, sendo este imposto pelo poder Legislativo e sancionado pelo Executivo.

Em termos de dimensão, observa-se que buscamos construir uma tese que realiza uma análise da conjuntura macro da política curricular nacional, e também uma descrição do

micro, no contexto da prática e dos resultados do Decreto 5.478/05, a partir de três campi do Instituto Federal de Educação de Mato Grosso - IFMT, Campus Cuiabá - Coronel Octayde Jorge da Silva, Campus São Vicente e Campus Cáceres.

A trajetória investigativa e o processo de desenvolvimento dessa pesquisa encontram-se estruturados em seis fases distintas, porém sequencialmente inter-relacionadas, tendo em vista a percepção dos sujeitos da pesquisa no que se refere a implantação, operacionalização e resultados da oferta do Proeja em três campi do IFMT, conforme descrito a seguir.

A primeira fase se constitui numa pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, com o intuito de aprofundar a compreensão quanto ao Proeja e as particularidades que envolvem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, sendo este um trabalho preliminar e preparatório para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Portanto, o aporte teórico utilizado como base e interlocução nessa investigação advém da pesquisa bibliográfica, que se configura como o exame em várias publicações científicas e materiais de natureza diversa criando novas ou complementares interpretações, como a localização de fontes para coleta de dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema.

Na visão de Lakatos (1992, p. 44),

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro lado, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica.

Em consonância com Lakatos, admite-se que a principal característica da pesquisa bibliográfica é a de proporcionar ao pesquisador a aquisição de bagagem teórica variada, contribuindo para ampliar o conhecimento, de forma a fazer da pesquisa um material rico sobre o assunto, fundamentando, do ponto de vista teórico, o material analisado.

Na segunda fase dessa investigação foi realizada uma pesquisa exploratória, de cunho documental, com foco na análise da legislação pertinente ao Proeja, dos documentos oficiais e projetos pedagógicos dos cursos, nessa modalidade, em três campi do IFMT, com o objetivo de aprofundar a compreensão do objeto de pesquisa.

A análise documental constitui-se em uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas, considerando que a maior parte das fontes escritas, ou não, são

quase sempre a base do trabalho de investigação nestas áreas do conhecimento. Para a presente pesquisa torna-se indispensável, tendo em vista a análise da implantação de uma política pública para a educação no viés da abordagem qualitativa. O que é corroborado por Lüdke (1986, p. 38),

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A análise documental baseada na proposta curricular do Proeja, bem como no Documento Base e no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT, permitiu a apropriação dos principais conceitos e intenções contidos no texto da lei, assumindo que tal análise, na perspectiva da pesquisa qualitativa, consiste numa possibilidade a ser realizada a partir de documentos que não receberam tratamento analítico contemporâneo ou retrospectivo, considerados cientificamente autênticos, constituindo uma técnica importante, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE 1986).

Além disso, também baseado na análise documental, foi realizado o levantamento da realidade dos campi de Cuiabá - Coronel Octayde Jorge da Silva, Cáceres e São Vicente, autarquias que deram origem ao IFMT, ofertantes do Proeja, visando traçar um diagnóstico do atual panorama do Programa, a fim de entender as formas de oferta, dificuldades, fragilidades e forças do mesmo.

A terceira fase do processo investigativo caracterizou-se pela coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa. O objetivo dessa fase foi o de apreender sobre as relações estabelecidas entre os atores sociais e a educação para o mundo e o mercado de trabalho, a percepção e o sentimento dos mesmos quanto ao processo vivenciado, via formação profissional.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados e estratégias formativas, junto aos sujeitos, em função de sua relevância e potencial, foram as entrevistas em profundidade, as narrativas e os protocolos de observação.

Foram convidados para as entrevistas os atores sociais e sujeitos da pesquisa que fizeram parte do processo de implantação do Proeja na Rede Federal de Ensino em Mato Grosso, que, à época, era formada pelo Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET/MT e as Escolas Agrotécnicas de Cáceres e São Vicente, e os egressos desse Programa na Escola Agrotécnica de São Vicente, bem como aqueles sujeitos que se encontram atualmente à frente do desenvolvimento do Proeja, em um cenário totalmente

transformado pela ação do tempo, atualmente nos campi de Cuiabá - Coronel Octayde Jorge da Silva, Cáceres e São Vicente, do IFMT. Ressalta-se que em alguns momentos essa etapa foi realizada concomitantemente com a segunda etapa.

Dentre os sujeitos entrevistados estavam o Reitor da instituição; três gestores de cada um dos campi, lócus da pesquisa, sendo eles o diretor geral, o diretor de ensino e o coordenador do Proeja; cinco professores e cinco discentes de cursos do Proeja dos mesmos campi. No caso do Campus de São Vicente, tendo em vista que ele não mais oferecia cursos na modalidade Proeja, os cinco discentes escolhidos eram egressos formados nessa modalidade de ensino. Ao todo, foram entrevistados 40 (quarenta) atores sociais/sujeitos⁴ envolvidos com os cursos na modalidade Proeja nos campi do IFMT. A caracterização dos sujeitos da pesquisa está pormenorizada no Apêndice B.

Nesta investigação as entrevistas constituem a estratégia predominante da coleta de dados. Elas foram realizadas de maneira individual e semiestruturadas, porém com algumas questões abertas, nas quais os sujeitos, de maneira espontânea, manifestavam em profundidade seus pontos de vista em relação às questões formuladas, envolvendo o Proeja, sobre o qual se debruça esta pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, pela pesquisadora, para posterior análise.

A utilização da entrevista em profundidade, consonante com a natureza qualitativa da pesquisa, é corroborada pelas concepções de Bogdan e Biklen (1994), em que a “Investigação Qualitativa” tem como estratégia mais representativa: a “entrevista em profundidade”, que se trata de uma conversação entre um entrevistador e um único participante, por vez. A duração é de uma hora à uma hora e meia, comumente. Buscam-se opiniões, razões, motivações e *insights* aprofundados e não completamente estruturados do entrevistado. Num entendimento maior, em termos práticos, a análise e interpretação dos dados exigem tempo e esforço, não existindo um método ideal. Na essência, essa modalidade de pesquisa implica em uma imersão do próprio pesquisador no corpus do texto.

Gaskell (2002) alerta para o fato de que, apesar da entrevista em profundidade sugerir os passos para a sua concretude, estes, não necessariamente, podem se apresentar de forma linear. Para o autor, o processo de pesquisa é circular e reflexivo. Para uma melhor compreensão da metodologia de entrevista, o autor sugere e relaciona os passos a serem seguidos: preparar o tópico guia; selecionar o método de entrevista: individual, grupal, ou

⁴ Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos dentre todos os que se dispuseram a participar da entrevista, voluntariamente, após o anúncio, pelas coordenações dos cursos, quanto à necessidade de depoimentos para a composição deste estudo.

uma combinação dos dois; delinear uma estratégia para a seleção dos entrevistados; realizar as entrevistas; transcrevê-las e analisar o corpus do texto, passos que foram rigorosamente seguidos na presente pesquisa.

Para Triviños (1987), a entrevista, além de valorizar a presença do investigador, oferece as perspectivas necessárias para que o informante tenha liberdade e espontaneidade, o que enriquece o estudo num enfoque qualitativo. Tendo em vista que as questões abertas, utilizadas durante o processo das entrevistas, proporcionam as narrativas dos sujeitos e reflexões elaboradas por eles mesmos, tomando como base suas histórias e vivências, permitiram a construção de um arcabouço analítico-reflexivo diante do Proeja na perspectiva desse sujeito, contribuindo sobremaneira para a análise do pesquisador diante do tema proposto ou objeto da investigação que é o Proeja.

Por esse motivo, e objetivando conhecer mais sobre a percepção dos sujeitos, optou-se pela elaboração de questões abertas para as entrevistas com possibilidades de narrativas, que denominamos entrevistas narrativas (EN), que, segundo Bauer e Gaskell, “são uma maneira de estimular o entrevistado, (que na EN é chamado de ‘informante’) a contar a sua história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (2002, p. 93).

As narrativas contêm, além do aspecto histórico, referências pessoais de sentimento e emoção, qualificando esses sujeitos pelo seu empenho à educação e à instituição, cuja “ideia básica das narrativas é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 93).

A busca e evidência de aspectos latentes, não verbais, intrínsecos aos sujeitos da pesquisa foi intencional durante a realização de todas as entrevistas, tanto em profundidade, quanto às narrativas, os quais puderam expressar, de modo próprio, as experiências e os significados ligados a essa vivência, sendo que estes aspectos foram registrados pela pesquisadora em documentos denominados protocolos de observação.

Essa intencionalidade foi na busca de perceber de que maneira esta pesquisa se situa no social e nas circunstâncias da Instituição e dos sujeitos, indo ao encontro do objeto da presente investigação, ou seja, a dinâmica de funcionamento do Proeja, sua relação com a comunidade⁵ e as demais relações.

Assim sendo, por meio da análise dos documentos encontrados e das percepções dos sujeitos, registradas nos protocolos de observação e na transcrição das entrevistas em

⁵ No campus Cáceres, um dos locais de realização da pesquisa, o Proeja foi desenvolvido com a participação efetiva da comunidade da Vila Aparecida e dos pescadores da Colônia Z2.

profundidade e narrativas, a história da implantação e operacionalização do Proeja foi apreendida pela pesquisadora na percepção dos sujeitos, o que proporcionou aprofundar as questões inerentes à legislação que o institui e compreender as suas implicações e relações na prática existente, no que diz respeito à política, ao fato e às possibilidades do desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro previamente construído no sentido de conhecer os sujeitos da pesquisa, ou seja, contexto identitário, captar suas percepções quanto aos aspectos legais do Documento Base do Proeja, contexto Legal, e, também, compreender de que maneira o Proeja foi e está sendo operacionalizado no IFMT, contexto operacional, constituindo-se assim em três Eixos norteadores, respectivamente Eixo I, Eixo II e Eixo III, tanto para as entrevistas quanto para as análises, realizadas a partir do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball (2006). O detalhamento das questões permeadas em cada um dos Eixos e correspondente para cada um dos segmentos dos atores sociais/sujeitos da pesquisa pode ser visualizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Eixos norteadores das entrevistas e análises

Eixos Norteadores	Atores Sociais/Sujeitos da Pesquisa		
	Gestores	Docentes	Discentes/Egressos
Eixo I Contexto Identitário	<ul style="list-style-type: none"> Analisar o conjunto geral pertinente à questão identitária dos sujeitos pesquisados com foco nas particularidades que envolvem seu processo de construção humana. 		
Eixo II Contexto Legal do Decreto e Documento Base do Proeja	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a percepção quanto ao contexto de influência em que o Decreto 5.478/05 foi criado e o desenvolvimento do Proeja enquanto modalidade de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar o conhecimento e a visão quanto aos documentos oficiais da criação e diretrizes do Programa. 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber qual o entendimento quanto as especificidades do Proeja.
Eixo III Contexto Operacional do Proeja	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a visão dos sujeitos entrevistados acerca dos discentes e suas expectativas sobre o Proeja. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Delinear a trajetória de formação dos sujeitos entrevistados para o exercício da sua função na instituição - gestor, professor ou estudante. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Evidenciar qual o entendimento acerca do Proeja que os sujeitos, gestores e docentes, consideram necessários para o exercício da gestão e da docência na modalidade Proeja, bem como qual o significado para o discente de pertencer a uma classe de formação na modalidade do Proeja. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Compreender como os sujeitos da pesquisa se apropriam do conhecimento sobre o Proeja para aprimorar, desenvolver e capacitar-se para contribuir de maneira efetiva para a operacionalização do Programa. 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber, diante da manifestação dos sujeitos entrevistados, como ocorre o processo de ensino-aprendizagem nos cursos na modalidade Proeja.
	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar quais as crenças e as experiências, acerca do Proeja, construídas pelos sujeitos pesquisados no cotidiano vivenciado na Instituição.
	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os resultados da experiência da formação profissional via Proeja.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o processo de coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa, para ampliar seus conhecimentos acerca do objeto investigado - a Educação de Jovens e Adultos na modalidade Proeja -, conhecer outra perspectiva da realidade que permeia o tema em questão e aportar subsídios para análise dos dados coletados, a pesquisadora realizou um Estágio Científico Doutoral na Universidade do Minho, sob a orientação do Professor Catedrático Licínio Carlos Lima. O aprofundamento dos estudos acerca do referencial teórico referente à investigação, realizado durante o Estágio, constituiu a quarta fase do processo investigativo dessa pesquisa.

Nessa fase, junto à Universidade do Minho, reconhecendo-se a relevância da educação enquanto mecanismo responsável pelo desenvolvimento de uma nação, foi possível uma reflexão crítica das tramas que envolvem a formação do trabalhador na perspectiva das políticas públicas, com foco nos cenários europeu e brasileiro, tendo como resultado a construção do capítulo desta tese intitulado “*As Políticas Públicas de Educação do Trabalhador na Perspectiva da Democratização do acesso à Educação com foco na construção da Cidadania*”.

Ainda, nesse período, as entrevistas foram transcritas e categorizadas nos Eixos I, II e III, para posterior análise.

A quinta fase da pesquisa consistiu-se no tratamento e análise dos dados coletados. Para tanto, a pesquisadora recorreu à triangulação metodológica, com o objetivo de proporcionar maior fidedignidade aos resultados das análises, para inferir de maneira acurada sobre a política, os fatos e as possibilidades que envolvem o Proeja e com isso propor uma nova chave interpretativa quanto às políticas públicas para a Educação de Adultos.

Segundo Minayo e Minayo-Gómez (2003, p. 136), a triangulação metodológica pode “iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados”.

Na análise dos dados por meio da estratégia de triangulação foram utilizados os recursos de teoria e de percepções sobre o Proeja, advindos da mobilização de vários instrumentos de coleta de dados, respectivamente, das pesquisas bibliográfica e documental e

das entrevistas em profundidade e com possibilidade de narrativas realizadas junto aos atores sociais/sujeitos envolvidos na investigação e, também, das apreensões acerca do Proeja, durante as entrevistas, registradas no protocolo de observação, essas análises estiveram aliadas à experiência pessoal e profissional da pesquisadora. Essa ação é assertiva e corroborada por Jensen e Jankowski (1993) que afirmam que a triangulação metodológica é adotada quando se utilizam diferentes métodos de investigação para a recolha de dados e a análise do objeto em estudo.

Inicialmente, a utilização da estratégia de triangulação ocorreu com a articulação dos dados teóricos da primeira e segunda fases da investigação. A posteriori, os dados abstraídos das entrevistas, realizadas na terceira fase da investigação, foram analisados à luz tanto dos dados da primeira e segunda fase, quanto da articulação entre elas. Essa triangulação dos dados possibilitou a compreensão, reflexão e composição dos dados coletados em fases, tempos e espaços diferentes no que tange ao cenário que envolve o Proeja no IFMT.

As experiências, vivências e reflexões durante o estágio na Universidade do Minho foram fundamentais para nortear as análises dos dados realizadas com a estratégia da triangulação do ponto de vista das políticas públicas para a Educação de Adultos, culminando na proposição de uma possibilidade de análise da política e da prática educativa que poderá adquirir muitos outros nomes, a de “uma educação como prática da liberdade” a de “pedagogia da esperança”, “pedagogia da indignação” ou “pedagogia da autonomia”, todas elas, enunciando o caráter emancipatório de sua proposta libertadora [...] (PASSOS, 2007, p. 7).

Após as análises compreensivas dos dados, chegou-se à fase final da trajetória investigativa e do processo de desenvolvimento dessa pesquisa. Nessa sexta fase, por meio da compilação e organização de todo material coletado e analisado nas etapas anteriores, foi elaborado e construído o texto da presente tese.

A tese em tela encontra-se dividida em capítulos, sendo que o primeiro deles, intitulado *As Políticas Públicas de Educação do Trabalhador na Perspectiva da Democratização do acesso à Educação com foco na construção da Cidadania*, evidencia nossa compreensão quanto aos conceitos de Políticas Públicas, Educação, Trabalho, Democracia e Cidadania.

No segundo capítulo, intitulado “*A origem do Estado brasileiro- Das ações mediante o desenvolvimento das Políticas Públicas ao Ciclo de Políticas*”, é evidenciado além da origem, o conceito, as ações do Estado brasileiro no desenvolvimento das políticas públicas, assim como a análise do Proeja à luz do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball, no

sentido de discutir a política, desde sua concepção e formulação, de forma a examinar os processos e as estratégias de implementação, até o contexto da prática.

O terceiro capítulo, denominado “*Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: dos primórdios à criação dos Institutos Federais da Educação Ciência e Tecnologia*”, refere-se ao processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e busca analisar as políticas públicas para a formação do trabalhador ao longo do tempo, no Brasil e em Mato Grosso, a partir dos três modelos de política de educação de adultos propostos por Lima (2015), a saber: o modelo democrático-emancipatório, o modelo de controle do Estado e o modelo de gerenciamento de recursos humanos (RH).

No quarto capítulo, cujo título apresenta “*Das tramas, aos limites e à possibilidades em torno da formação para o trabalho mediante a percepção dos dirigentes e da legislação à um olhar crítico sobre as ações educativas e da política desenvolvida no PROEJA do IFMT*”, é apresentado o cenário da práxis-ação e dimensões políticas e valorativas implicadas, o caminho percorrido pelos atores protagonistas do Proeja no IFMT, retratando a transição entre a realidade de vida e a utopia desejada pelos atores sociais, apontando as novidades e inovações que realizaram, assim como os problemas, obstáculos e desafios apresentados face ao novo e seu impacto na gestão das políticas públicas, além da trajetória percorrida ao longo da realização da pesquisa, bem como as particularidades de um tempo rico de possibilidades de aprendizagem e a interpretação e análise dos dados recolhidos, via entrevistas e narrativas.

O quinto capítulo intitulado “*Uma nova possibilidade de análise de Política Pública mediante a percepção do homem como a chave de leitura, compreensão e razão na busca por uma educação ao Longo da Vida*”, na busca por contribuir para a consolidação de projetos democráticos, participativos e autônomos apresenta uma possibilidade de análise de política de educação de adultos, complementar aos já defendidos por Lima (2015), cuja proposta é possibilitar, além da educação plena do homem, decorrente de sua inserção social, também a concretização de um sonho coletivo em prol de um mundo possível, em consonância com a ideia de Bachelard (1988, p. 4), de que educar é uma atitude filosófica para alimentar sonhos!

Por fim, nas Considerações Finais, são apontados, além das dificuldades também os avanços decorrentes da construção do Proeja enquanto projeto de formação de jovens e adultos e as perspectivas futuras para a investigação inerente à temática.

CAPÍTULO I

As Políticas Públicas de Formação do Trabalhador – Os Limites e Possibilidades na Perspectiva da Democratização do Acesso à Educação, com Foco na Construção da Cidadania

Este capítulo procura evidenciar os referenciais de análise para a compreensão das políticas públicas de formação do trabalhador, a serem utilizados neste estudo, a fim de se compreender as tramas que envolvem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, instituído pelo Decreto 5.478/05 do Governo Federal brasileiro, para aplicação na Rede Federal de Educação Tecnológica no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso, a partir de sua implantação via Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Partindo do pressuposto de que desenvolver uma prática educativa voltada à inserção do homem na vida social inclui inúmeros desafios de ordem objetiva, subjetiva, política, pedagógica, coletiva e individual, o estudo busca possibilitar o desvelar do significado das ações educativas em torno do Proeja no IFMT, a partir de uma reflexão histórico-crítica, no intuito de, no processo de construção do conhecimento, ampliar as discussões referentes às questões que se movimentam entre a construção de subjetividades, evidenciando os conflitos entre diferentes âmbitos e o conjunto referente da ordem econômico-sócio-simbólica e política, para compreender o fenômeno que perpassa o desafio da educação como possibilidade de formação integral, em especial na perspectiva da qualificação para o desempenho do trabalho complexo, via Proeja. Para tanto, pretendendo direcionar o foco na política, nos fatos e nas possibilidades para a oferta de uma educação cidadã, importante se faz entender o conceito de alguns referenciais de análise, que constituem instrumentos para fundamentar a tese de que a Educação Profissional e Tecnológica faz parte do contexto da formação integral. Portanto, se configura como uma possibilidade de formação humanista, crítica e cidadã, capaz de superar a visão alienante e mecanicista da educação para o trabalho, na perspectiva apenas do desenvolvimento econômico e do atendimento às premissas do capital, desconectada da educação em seu sentido pleno, fonte de realização humana.

Tal como a educação, o trabalho é inerente à vida humana. Já Comenius (2007), na *Didática Magna*, defende a ideia de se ensinar tudo a todos, numa perspectiva do ensino em larga escala. Para ele, a arte de ensinar nada mais exige que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e dos métodos. Sabedores de que a estrutura condiciona as ações, contudo

não as determina, a educação, no contexto da formação do trabalhador, que se refere ao processo de educação humana, realiza o papel de mediação entre a estrutura e a ação, os meios e fins, assim como da produção e reprodução, uma vez que se vive em uma sociedade permeada pelas organizações que regem a vida do ser humano em todas as suas dimensões. Controle, produção em série e divisão do trabalho constituem a essência vital de dada organização. Ora, muito antes do processo de industrialização, a cooptação do homem, ainda artesão, pela tecnologia do controle, sutilmente transformou o artesão em operário, transferindo os mesmos teares manuais para os galpões, onde o controle do tempo e das ações passou a dominar e domesticar o trabalho artesanal.

Adam Smith (1723-1790) concebeu que essa transformação se daria a partir da educação, cabendo ao Estado conduzi-la. O economista clássico acreditava que a educação seria o único instrumento capaz de diminuir o processo de bestificação humana, promovido pelo trabalho. Durkheim (1999), por sua vez, como bom funcionalista, compreendeu que a educação era essencial na formação humana, uma vez que ela, ao mesmo tempo, tinha a capacidade de diferenciar e integrar pessoas.

Contudo, Maurício Tragtenberg (1985, p. 40) evidencia as relações de poder produzidas na escola via processo educacional:

Na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. A criação desse campo documentário permitiu a entrada do indivíduo no campo do saber e, logicamente, um novo tipo de poder emergiu sobre os corpos.

A fim de compreender a Educação Profissional e Tecnológica enquanto um dos mecanismos de superação da dualidade na educação e, conseqüentemente, uma possibilidade de educação cidadã, se faz necessário aclarar os conceitos de educação e trabalho. Na visão de Marx (1988), a compreensão da educação deve partir, necessariamente, de uma análise concreta de sua relação com o trabalho, uma vez que tanto a educação quanto o trabalho se configuram enquanto dimensões da vida dos homens que se transformam historicamente, articulando-se as transformações do modo como os homens produzem a sua existência.

Para o mesmo autor, “[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1988, p. 211). Ou seja, na sua visão, o trabalho consiste em uma ação deliberada sobre a natureza, caracterizada enquanto um processo de abstração, formulação de conceitos e construção de objetos, diferindo radicalmente das atividades que realizam outros animais, que o fazem de forma instintiva e mecânica.

Marx destaca que é no tipo do trabalho que reside todo caráter de uma espécie, o “seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem” (MARX, 2001a, p. 156). Em outras palavras, a vida genérica do homem corresponde à sua vida produtiva, em que tanto o ato do trabalho quanto o produto da ação são determinados de acordo com sua consciência e vontade.

Portanto, a essência humana é o trabalho livre e consciente, que ratifica o homem como ser humano, que o faz capaz de reconhecer outros homens, como seu próprio ser e viver deliberadamente como um ser social (MARX, 2001).

No que se refere à educação, o filósofo alemão jamais escreveu um texto sistemático dedicado especificamente à questão pedagógica. Conforme Manacorda (2007, p. 9), em sua obra denominada *Marx e a Pedagogia Moderna*, a “temática pedagógica é, de fato, tratada de maneira ocasional em seus aspectos específicos”, e “acima de tudo, está colocada organicamente no contexto de uma crítica rigorosa das relações sociais”. Dentre as obras em que Marx abordou a temática pedagógica, destacam-se *O Capital* (1969), particularmente no capítulo XIII – A maquinaria e a indústria moderna, *A Ideologia Alemã* (2002) e *Crítica ao Programa de Gotha* (s.d.). Nesse último texto, fica evidente a preocupação do filósofo com a educação politécnica.

Mas, o que seria para Marx uma educação politécnica? Podemos evidenciar seu pensamento via passagem retirada das Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, de 1868 (MARX; ENGELS, 1983, p. 60): “Afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação”.

E, em continuidade ao seu pensamento, ele esclarece o que entende por educação (MARX, 1983, p. 60):

Por educação entendemos três coisas:
Educação intelectual.
Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Fica evidente a percepção do autor quanto a uma educação multilateral. Nesse sentido, formula o conceito de educação politécnica:

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. (MARX, 1983, p. 60).

Marx, assim como Gramsci, visualiza o trabalho como princípio educativo, que objetiva a transformação radical da sociedade.

Assim, do ponto de vista da concepção marxista, a educação deve ser compreendida como pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio da cultura e do conhecimento por parte da burguesia.

A combinação da educação, incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica, com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual, que diz respeito à execução, técnica, e o trabalho intelectual, que se refere à concepção de ciência, e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.

Nessa mesma perspectiva, Gramsci, visualiza a necessidade de que um processo de transformação social da realidade seja capaz de conferir aos trabalhadores o direito efetivo do acesso às bases do patrimônio científico-tecnológico produzido pela humanidade, que consiste na denominada formação integral. Trata-se de uma formação omnilateral, isto é, multilateral e integral da personalidade, de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte e técnica.

Sob a ótica gramsciana, a escola, possui como tarefa principal trabalhar no sentido de possibilitar o desenvolvimento de uma nova cultura, capaz de potencializar mudanças estruturais da vida em sociedade, de forma a promover a integração recíproca da escola à sociedade, com o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais.

No limiar do século XXI ocorrem, no Brasil, alterações significativas na legislação educacional que podem alterar o *status quo* do país ao longo de todo o milênio. Tais alterações, legislativas e normativas, se referem não apenas à forma como ao conteúdo do que se pretende ensinar. Aliado a esse processo legislativo ocorre, paralelamente, o início do desenvolvimento econômico que, aparentemente, se fundamenta em bases sólidas, na tentativa de comprometer a escola aos interesses da classe trabalhadora. Para concretizar tal intenção, torna-se imprescindível que os próprios trabalhadores assumam o compromisso de construir e usufruir a escola de que precisam. Tal perspectiva foi explicitada por Gramsci nas *Crônicas de Turin*, de 1916, em que autor afirmava que “é o proletariado que deve exigir, que deve impor a escola do trabalho” (JORNAL AVANTI!, Ano XX, nº 198.).

No que se refere à educação do trabalhador, a compreensão de Gramsci é a de que a escola deve se constituir no espaço, por excelência, de potencialização dos diferentes processos de aprendizagem experimentados fora dela, e que estão, de forma diferente,

perpassados por saberes socialmente construídos. Tal possibilidade apresenta como desafio, necessariamente, uma nova relação teórico-prática, desenvolvida sob inovadoras bases, quanto aos aspectos que dizem respeito à organização e funcionamento da escola, assim como às propostas curriculares.

Nesse sentido, Gramsci, distingue a escola “desinteressada”, não imediatamente interessada e formativa, cuja organização se subordina estrita e estreitamente às exigências imediatas do mercado de trabalho, tornando-se a “escola do emprego” (GRAMSCI, 1978, p. 136).

A escola desinteressada possui como característica a centralidade, em seu caráter formativo amplo e geral, e tem por objetivo a formação integral de todos. Já a escola na perspectiva do modo de produção capitalista reserva para poucos a formação integral e pré-determina, de maneira limitada e instrumental, o futuro das pessoas pertencentes à planta baixa da sociedade. Nessa lógica, cada vez mais aumentam as escolas destinadas à manutenção das classes subalternas na condição heterônoma de dirigidos e se evidencia a “marca social da escola” (GRAMSCI, 2000b, p. 49). Esta marca “é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos [as diferentes classes sociais] uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2000b, p. 49).

No que se refere às escolas profissionais, Gramsci (2000b, p. 49-50), chama a atenção para o fato de que:

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais, mais dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, fazer nascer à impressão de ter uma tendência democrática. [...] Mas a tendência democrática não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governo o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessária a esta finalidade.

Fica evidente que a escola proposta por Gramsci à classe trabalhadora é a escola unitária, de formação humanista, ou de cultura geral (GRAMSCI, 2000b, p. 36). Nesse sentido, dois princípios ético-políticos orientam a proposição gramsciana no que se refere à escola unitária para a classe trabalhadora. O primeiro diz respeito à luta pela igualdade de direitos quanto às possibilidades de acesso ao patrimônio cultural, que inclui as perspectivas científicas, técnicas e artísticas produzidas pela humanidade. Tal princípio foi evidenciado por ele desde o começo de sua militância, ainda em 1910, conforme pode ser observado em

relação ao que ele afirma sobre a importância da escola desinteressada para a classe trabalhadora:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. [...] Uma escola que não se hipoteque o futuro da criança e não restrinja a sua vontade, sua inteligência sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível, e, por isso, de modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros instruídos por um ofício, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. (GRAMSCI, 2004a, p. 75. grifo nosso).

O segundo princípio ético-político que orienta a proposição gramsciana, no que se refere à escola unitária destinada à classe trabalhadora, se origina do primeiro, e diz respeito à defesa rígida da tese de que a educação da classe trabalhadora não deve ser objeto de propostas e ações desqualificadoras que, sob a falsa aparência de democratização, discriminam e negam àqueles que a sociedade considera incapazes, por inúmeras razões, formas de se apropriarem efetivamente das bases do conhecimento.

O segundo princípio também constituiu preocupação para Gramsci, desde o início de sua militância. Na visão de Nosella, para Gramsci, estudo e trabalho “são atividades que exigem extremos cuidados e máxima seriedade. Nenhuma contingência histórica ou social justifica aligeiramentos, protecionismos, rebaixamentos ou aviltamentos das condições e dos métodos dessas atividades” (NOSELLA, 1992, p. 19).

Tal perspectiva é retomada por Gramsci, no *Caderno 12*, ao pensar sobre as dificuldades a serem encaradas pelos trabalhadores no processo de sua educação, chamando a atenção para o fato de que os processos realmente empenhados com a aprendizagem requerem esforço e só se concretizam quando ao discente é confiada a posição de construtor de seu próprio conhecimento, a partir da apropriação dos métodos indispensáveis.

Nessa direção, afirma Gramsci (2000b, p. 40):

[...] a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce, apenas, uma função de guia amigável [...]. Descobrir por si mesmo a verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse dos métodos, indica que, de qualquer modo, encontrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas.

Em seu texto intitulado *Americanismo e Fordismo*, Gramsci (2001) avalia a forma como a organização industrial requer da classe trabalhadora certo conjunto de características de caráter psicofísico. Nesse sentido, chama a atenção para o fato de que, para se agregar

determinada forma de organização produtiva, os homens devem, além de criar ou adaptar comportamentos motores, também elaborar uma nova forma de pensar, que seja essencial a sua ação, de forma a construir uma concepção de mundo que tem a ver com a cultura correspondente a essas novas exigências. Assim, argumenta que os novos comportamentos devem ser mediados por um conjunto de reproduções que satisfaçam aos indivíduos, que torne o gesto natural e supostamente verificado pela vontade de quem o realiza. Esses processos de adaptação não se restringem à situação de ocupação, independente de qual seja, mas se fazem presentes em todos os interesses individuais e coletivos modificados da vida, a fim de sustentar um novo tipo de ordenamento social imprescindível para a etapa de expansão do Capital. Ora, no contexto da formação do trabalhador, a escola, diante da importância das relações pedagógicas, é expressão, que ocupa significativa centralidade no pensamento gramsciano.

No intuito de evidenciar nossa compreensão quanto aos elementos essenciais que compõem o processo de formação integral, realizamos uma sucinta discussão teórica quanto ao percurso histórico percorrido pelo Estado brasileiro, o conceito de Cidadania, Democracia, Educação, Trabalho e Políticas Públicas.

1.1 Remanescentes Históricos do Estado brasileiro

A sociedade brasileira – mesmo antes de ter noção de apropriação de um território comum, bem como antes de se colocar à disposição para a construção de uma história coletiva com direção própria, mas, sobretudo, antes de compreender que os processos simbólico-culturais emergidos da luta coletiva pela subsistência e pela afirmação da identidade nacional que implicava a todos – teve imposta a condição de colônia do Estado português. Mesmo assim, a anterioridade de um Estado não colocou fim à realidade em torno da condição subordinação imposta a nossa nação. Muitos foram os golpes desse mesmo Estado e de suas elites, toda vez que o movimento civil popular, de raiz indígena ou negra escrava, se levantava afirmativamente, sendo esmagado em Palmares, em Canudos, em Cabanos, em Contestado ou na Rusga, sem que as questões populares tivessem representação face às oligarquias. A história oficial no Brasil tem sido uma história da violência e de suspensão da normalidade constitucional, toda vez que setores democráticos propõem alternativas de poder.

Na sociedade brasileira, o divórcio, realizado a fórceps, entre Estado e sociedade civil tem permitido um poder arbitrário, parcial, discricionário e tantas vezes antinacionalista, em consonância com formas de refreamento da economia nacional e da identidade política, de favorecimento dos interesses da política econômica internacional, em detrimento dos

interesses do povo brasileiro. Em momentos em que a sociedade civil, como nação, chamava a si o controle do Estado e das políticas públicas, reeditavam-se alianças espúrias entre setores dominantes, no sentido de sequestrar à sociedade nacional brasileira sua representação nos processos decisórios. Coronelismos, cartorialismos, patrimonialismos e formas de privatização do público têm criado uma tradição, não apenas em espaços limitados da sociedade, mas também nas instituições educacionais.

Conforme muito bem assevera Lima (2012, p. 11),

É essa amplitude de propósitos ou multidimensionalidade educativa, que se encontra hoje, sitiada, pela monoracionalidade econômica e vocacionista, transformando cada educando em “capital humano”, adaptados para servir os imperativos da competitividade econômica à escala global. Dessa forma abandonando, ou reconvertendo pragmaticamente, os ideais de uma educação democrática, humanista e crítica, orientada para a transformação do status quo e para a construção de novas possibilidades, também mesmo no domínio da democratização da economia e das relações de trabalho, bem como no da criação de melhores, e mais sustentáveis condições de vida num planeta que é a nossa casa comum.

No contexto da mundialização do capital, o Brasil, ao longo dos tempos, sustenta-se numa esfera de subordinação no que se refere ao processo de partilha do mundo. Ou seja, é marcadamente dominado pelo imperialismo, o que ocasiona sérias implicações para as suas políticas governamentais, sobretudo as educacionais, e, no bojo delas ganham destaque as políticas de Educação para o trabalhador, que deveria acontecer de forma natural, como um processo de educação permanente e integral, cuja ideia corroboramos com o filósofo francês Helvetius (1773. v. I, p. 12), que, já em 1773, bem antes da descoberta político conceitual referente à educação informal, afirmava que “O curso da minha vida não é mais do que um longo processo de educação”.

Nesse sentido, vale destacar a observação de Simões (1996, p. 14), ao salientar que existem “duas maneiras alternativas de se encarar a educação de adultos”, por um lado “atribuindo-lhe um papel passivo, de adaptação às mudanças ocorridas, e de transformação com as mudanças instituídas” e, de outro, “ênfatizando, preferencialmente, o seu caráter ativo, de emancipação individual e coletiva”.

Interroga ainda o mesmo autor:

Estamos, mesmo, a ultrapassar a dicotomia educação /formação de uma escola que não queria sujar as mãos com a formação profissional, e de uma formação, que despreza a generalidade da educação ou o privatismo e o economicismo ameaçam a exacerbar a dicotomia. (SIMÕES, 1996 p. 499).

Diante da realidade posta, cabe-nos questionar: É possível vislumbrar a prática de uma educação para o trabalhador inserida no mundo do capital, mas de forma a possibilitar a ele uma leitura de cenário capaz de permitir-lhe agir e transformar o mundo e o mercado de

trabalho via elementos proporcionados pelo princípio educativo do trabalho? Seria possível ressignificar a Educação do trabalhador para além da reprodução social? Nessa perspectiva, é possível conceber a educação para o trabalhador enquanto um fenômeno social, histórico, político e, portanto, atravessado pela contradição como lei geral da compreensão científica da realidade, posta no âmbito da participação democrática, que envolve todas as relações humanas no exercício da democracia social?

Sabemos que, historicamente, não só no Brasil, mas em escala global, as políticas de Educação são idealizadas e disseminadas a partir da lógica de sustentação de grupos que ditam as regras de predomínio e submissão dos países pelo imperialismo. Tal processo de dominação ocorre sob duas perspectivas, tanto de fora para dentro, via instrumentos cunhados pela própria ordem imperialista, tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, entre outros, como na dependência que se dá de dentro para fora, via políticas desenhadas pelos programas e projetos criados pelos governos, marcados pelo ranço do gerenciamento do velho Estado-burguês, latifundiário e a serviço dos imperialistas.

De acordo com a realidade brasileira, a pressão dos organismos internacionais, da qual emerge a conformação da educação, se constitui numa expressão material das muitas formas de dominação da Nação e do povo brasileiro pelo imperialismo, e, da classe trabalhadora brasileira, pelo capital. Assim, a educação do segmento pertencente à planta baixa da sociedade brasileira vem sendo, ao longo dos tempos, concebida segundo uma razão instrumental à lógica da produção de mais-valia e, no cenário da crise do sistema em escala mundial, de garantia de maior competitividade para os detentores do capital.

O cenário mundial evidencia que o Estado e a sociedade civil são normalmente compreendidos como dois grupos de atores sociais e instituições em constante tensão. Na visão de Santos (1990, p. 20), o Estado se caracteriza por ser uma organização formal, portanto, “detentor de uma unidade interna e de soberania, apoiado num sistema jurídico unificado e centralizado, convertido numa linguagem universal através da qual comunica com a sociedade”. A sociedade civil, por sua vez, abriga em si “o domínio da vida econômica, das relações sociais espontâneas orientadas pelos interesses privados e particularísticos” (SANTOS, 1990, p. 20).

O mesmo autor ainda chama a atenção para o fato de que, compreendidos e conceituados via princípio da separação, o Estado acaba por traduzir o formalismo, o coletivismo, a estruturação e a regulação, enquanto a sociedade civil é marcada, antagonicamente, pelo informalismo, civilismo, individualismo e privatismo. Ou seja, o Estado condiciona a liberdade individual e, simultaneamente, o seu exercício. A sociedade

civil, por sua vez, se coloca enquanto espaço de excelência para a prática da liberdade, em domínios tão diversos, como a economia, a participação cívica e a cultura, entre outros aspectos (SANTOS, 1990, p. 15-19).

Contudo, Griffin (1999a) argumenta que, teoricamente, tal dualidade possibilitou entender as relações existentes entre Estado e sociedade civil nos países capitalistas, até meados do século XX. Por outro lado, na perspectiva da consolidação do Estado-providência dos últimos tempos e sua relação com o capitalismo “selvagem” e sua crise, são percebidas grandes tensões. Seguindo essa linha de pensamento, pode-se afirmar que, até finais da década de 1960, os países capitalistas vivenciaram a expansão do Estado em detrimento da retração da sociedade civil, com consequentes mudanças significativas na regulação econômica e social estatal, assim como nos padrões da democracia representativa, na estrutura e na intervenção dos partidos políticos e sindicatos. Passou a existir certa “aproximação e interpenetração do Estado e da sociedade civil”, possibilitando que cada termo desse binômio estivesse “progressivamente a transformar no duplo do outro” (SANTOS, 1990, p. 23).

A realidade brasileira mostra que, embora haja um esforço para que o Estado detenha o controle político e social da nação, o neoliberalismo, cada vez mais, ganha espaço, ou seja, as políticas públicas e sociais desenvolvidas reconhecem os direitos sociais da população, com consequentemente diminuição do analfabetismo, universalização do ensino e valorização dos sindicatos como reconhecimento dos direitos de diferentes categorias de trabalhadores. Contudo, observa-se nesse mesmo cenário, a ação da “mão invisível” do mercado, via reificação da lógica mercantilista, em que os indivíduos passam à condição de “clientes” e de consumidores, sobretudo em relação ao mercado da aprendizagem, que vem ganhando espaço na educação. Assim, a formação pessoal passa a ser uma responsabilidade individual e não mais estatal, contradizendo uma perspectiva de educação plena para a cidadania, ou como prática da liberdade, como asseverava Freire (2005).

Uma das razões para a coexistência de diferentes modelos políticos no Brasil, assim como a não vivência plena do Estado-providência, é que nas décadas de 50 e 60, quando surgiram as possibilidades para seu exercício, em função do equilíbrio entre ele e as forças do mercado, vivia-se, no Brasil, uma ditadura militar. Tal realidade tardou a opção pela democracia enquanto modelo de Estado, inviabilizando, portanto, o exercício do Estado-providência. Assim, mesmo vivendo posteriormente um regime democrático, partia-se do pressuposto de que a sociedade brasileira continuou a ser capitalista, e, portanto, dividida em classes. Isso nos permite perceber a existência da centralidade na tríade: educação, poder e cidadania como argumento essencial da necessidade de se estabelecer um diálogo entre

Estado e sociedade civil, convidando todas as instâncias educativas para a urgente tarefa de reconstrução social a partir dos novos valores exigidos pela sociedade contemporânea.

Ora, se por um lado admite-se que uma educação a serviço do mundo do capital possui sua função desvirtuada, cumprindo, portanto, uma disfunção, contudo, sem que seja possível prescindir de sua importância, há que se questionar se a educação consiste em um instrumento de autocrítica e de formação de novas visões? Pode a educação colaborar nessa tarefa, uma vez que recai sobre ela, na perspectiva da oferta de uma formação geral, a possibilidade de transformação humana? Consequentemente, e por essa razão, a sociedade precisa atender a demanda por parte dos interessados e convencidos da sua possibilidade e necessidade?

Em tempos fortemente marcados pela política neoliberal, com a expansão acelerada das tecnologias da informação e da comunicação, no contexto da globalização,⁶ que acelera o processo de mundialização do capital, de forma a aumentar o tempo e diminuir o espaço e as distâncias, apresentando a perspectiva da “Aldeia Global⁷”, é inevitável a discussão quanto ao papel da educação, das relações de poder e cidadania, pela compreensão que tais conceitos, bem como o entrelaçamento dos mesmos, consistem nos focos decisivos do urgente diálogo entre sociedade civil e Estado.

Mesmo diante de um novo milênio perpassado pela ideia de realização de grandes e profundas mudanças e conquistas nos diversos setores da vida em sociedade, tem-se a consciência de que esse processo de transição, mesmo sendo muito significativo, tem sido insuficiente para produzir o resultado necessário para a solução dos problemas que envolvem a dinâmica da vida em sociedade.

⁶ O termo “globalização” se origina no final dos anos 80 para sugerir a ideia de unificação do mundo, como resultado dos três processos que marcaram o fim do “breve século XX” (HOBBSBAWN, 1995, p. 221). Segundo Castro (2008), a vitória política do neoliberalismo, representada tanto pela ditadura de Pinochet (1973) como pelos governos Thatcher (1979) e Reagan (1980); a interrupção da “construção nacional” no Terceiro Mundo, esmagado pelo peso insuportável da dívida externa imposta pelas oligarquias financeiras globalizadas; e a autodesintegração da União Soviética. Esses três acontecimentos encerram as maiores mudanças históricas do século: a Revolução Socialista Russa, primeira alternativa real ao capitalismo; as variadas experiências de construção nacional independente no Terceiro Mundo; e o reformismo socialdemocrata, basicamente euro-ocidental, que durante mais de três décadas parecia ter domesticado o capitalismo por meio do chamado Estado de Bem-estar social. (PEREIRA; LIMA. 2008).

⁷ O conceito de “aldeia global” foi criado pelo sociólogo canadense Marshall McLuhan (1971), e significa que o progresso tecnológico reduz todo o planeta a mesma situação que ocorre em uma aldeia. Marshall McLuhan foi o primeiro filósofo das transformações sociais provocadas pela revolução tecnológica do computador e das telecomunicações. O princípio que preside ao conceito de Aldeia Global é o de um mundo interligado, com estreitas relações econômicas, políticas e sociais, fruto da evolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), sobretudo da *World Wide Web*, diminuidoras das distâncias e das incompreensões entre as pessoas e promotor da emergência de uma consciência global interplanetária, que podemos aqui denominar alteridade.

A realidade mostra que toda e qualquer mudança qualitativa no contexto sociopolítico, educativo, ambiental e econômico terá que ser protagonizada para além dos interesses puros do mundo do capital, via seus representantes. Tal processo de protagonização deverá incluir, necessariamente, os atores sociais pertencentes aos setores excluídos, dentre os quais destacamos os milhares de trabalhadores do planeta.

O cenário atual evidencia que a mudança de milênio não deixaria para trás a marca do poder concentrado nas mãos de pequenos grupos seletivos que, ao longo dos tempos, vêm se apropriando dos Estados em escala planetária, manipulando a economia com táticas e estratégias projetadas ao longo prazo. Certamente, os detentores do poder continuarão apostando na exclusão de países inteiros, no que concerne às vidas dos setores empobrecidos e de grupos segregados.

A ínfima relação entre educação, poder e cidadania, enquanto foco central dos debates que possibilitam ações concretas rumo às mudanças necessárias para a vida em sociedade e garantia de direitos aos inúmeros homens e mulheres marcados pela adversidade e pela falta de oportunidade, aponta para a necessária retomada do sentido da educação como locus privilegiado e permanente da construção e reconstrução da humanidade. Nesse sentido, ao pensar educação deve-se partir das instâncias públicas de ensino, uma vez que é essa modalidade educativa que atende parte significativa dos brasileiros, via trabalho de educadores e mestres vocacionados a formar cidadãos.

A escola consiste no núcleo intencionado da Paidéia,⁸ na perspectiva de uma formação geral, com base cultural e histórica, a partir da construção de um saber autônomo, sistemático e rigoroso. Ou seja, tendo como ponto de partida uma pedagogia que conceba o pensamento da educação como episteme,⁹ e não mais como *ethos*¹⁰, ou enquanto práxis, apenas. Assim, a Paidéia compreende a formação geral, capaz de possibilitar ao homem sua

⁸ *Paidéia* - termo grego que pode significar “educação, cultura”, comumente traduzido por educação e relacionado, intimamente, à identidade, conduta que todo cidadão deveria respeitar e seguir para ser considerado honrado e virtuoso perante a comunidade. O objetivo fundamental da *paideia* era a formação do homem individual como *kaloï kagathoi*. A partir do século V, exige-se algo a mais da *paideia*: além de formar o homem, ela deve ainda formar o cidadão (JAEGER, 2003, p. 147). No contexto da Educação ao Longo da Vida, a *Paidéia* é compreendida como algo além da técnica de ensino que prepara a criança para a vida adulta, mas sim como resultado de um processo de educação que se perpetua por toda a vida.

⁹ O termo Ciência tem origem do grego “*Episteme*”, via versão latina “*scientia*”. Quando nos referimos em “*episteme*” e “*scientia*”, reportamos a uma espécie muito especial de conhecimento, que deve ser marcada por critérios rigorosos, garantidores de validade. Trata-se de um tipo de saber ao qual é contraposta, a mera e frágil doxa do homem comum. *Episteme* consiste, pois, unicamente no conhecimento que é Universal. Além disso, tal saber precisa de outra marca indispensável: a necessidade. Uma vez estabelecido, não pode deixar lugar para que qualquer conjunto de enunciados alternativos seja possível, em qualquer tempo ou espaço pensável. A *episteme* fala daquilo que é assim mesmo, por não poder ser diferente (ABBAGNANO, 2000).

¹⁰ Conjunto de princípios interiorizados que guiam a conduta do indivíduo de forma inconsciente e que permite adesão aos valores partilhados por determinado grupo social (BOURDIEU, 2005).

forma humana, ou seja, a capacidade de se construir não só como homem, mas também como cidadão, nas perspectivas apontadas por Robert Hutchins (1970), Paul Legrand (1971), Edgar Faure (1977), Paulo Freire (2005), Tenti Fantini, (2006), Licínio Lima (2012), Gelpi (2005), Ivan Illich (1971) e tantos outros estudiosos.

Tendo em vista as novas demandas do recente e crítico tempo, a educação necessita da participação de todos, a fim de ser repensada e recriada. Para a materialização dessa possibilidade, são relevantes todas as formas e movimentos de criatividade, que, com dinamização e impulso necessários, possam encaminhar o “empoderamento” daqueles que são sistematicamente excluídos das grandes decisões econômico-sócio-culturais da sociedade humana. Seus protagonistas são, em grande número, os trabalhadores, os subempregados e os desempregados.

A realidade brasileira demonstra que o momento atual é ímpar e requer mais que um trabalho analítico-crítico, visto que propício às novas formas de organização capazes de estabelecer um elo entre a sociedade civil e o Estado. Trata-se de uma interlocução capaz de assegurar o equilíbrio de forças, em contraposição às diferentes formas agressivas e autistas, como se comporta o Estado brasileiro. Faz-se urgente a criação de oportunidade de indignação pelas obsoletas práticas históricas que apontam para sua insistência, no sentido de aplicar, ao campo do humano e do social, os mesmos padrões positivistas de ciência. Tal possibilidade ignora sua complexidade, esfacelando a realidade e, assim, desperdiçando toda a sua força vital.

As políticas estatais, as relações pedagógicas intencionais travadas na escola e a pseudoparticipação da comunidade escolar desenvolvidas como um truque de gestão da educação, são apenas exemplos dos desastres que se é capaz de provocar em nome da educação. Ora, é importante perceber que a educação não é produto acabado, tal como um alimento, pronto para ser degustado. Ao contrário, pressupõe a prática da construção pessoal em conexão com formas simbólico-culturais coletivas, em relações a serem tecidas no conflituoso diálogo com todas as dimensões da vida social.

Na perspectiva de uma “aldeia global”, muitos são os autores que há tempos conclamam a compreensão da educação como possibilidade via diálogo, através do compartilhamento de diferentes setores e instâncias da vida que constituem o mundo. - É nele que está instalado o sujeito da aprendizagem, nas perspectivas das “Sociedades da Aprendizagem”, “Educação Permanente” e “Educação ao Longo da Vida”, que vão ao encontro à definição de educação de adultos, inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, adotada em Nairóbi, ainda no ano de

1976, e aprofundada na Declaração de Hamburgo, em 1997, para qual a educação de adultos engloba

[...] todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997).

A fim de se compreender a urgência da conclamação feita pelos inúmeros estudiosos do Brasil e do mundo sobre a importância da realização de uma educação coerente com as reais necessidades da humanidade, numa perspectiva permanente, que perpassa a vida em suas múltiplas dimensões, se faz necessária a compreensão de alguns conceitos relevantes e inerentes ao contexto educativo.

1.2 Cidadania

A Constituição Brasileira promulgada em 1988, denominada de Cidadã, em função do caráter participativo que a sociedade brasileira teve no seu processo de elaboração, em seu artigo 205 determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. Constituição de 1988, Artº 205, 1998).

O processo de redemocratização do país possibilitou que a educação em direitos humanos e cidadania fossem constituídos por temas de grande relevância no cenário brasileiro e na América Latina, nas décadas de 80 e 90, via experiências desenvolvidas na esfera da educação formal e informal.

Especificamente no Brasil, além de abarcarem temáticas de grande importância nas discussões acadêmicas, educação e cidadania integram aquelas largamente utilizadas como *slogan* de campanhas políticas, assim como de programas de governos, de ONG's e partidos políticos de diferentes tendências.

É na esteira desse movimento de ressignificação das relações sociais e políticas, que a educação, no contexto de formação da cidadania, tem se organizado enquanto diretriz das bases documentais legais e guias das políticas públicas no Brasil, como é o caso da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases-LDB-1996, do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA-1990, dos Programas Estaduais e do Programa Nacional de Direitos Humanos-1996, adicionados das Propostas de Políticas Educacionais.

As experiências brasileiras relativas à temática que envolve a educação, direitos humanos e cidadania, experimentadas nos últimos vinte e cinco anos, podem ser identificadas em três perspectivas, de acordo com o local de oferta: nas Instituições Governamentais, na perspectiva de políticas educacionais; no contexto das Organizações Não Governamentais, via projetos localizados e direcionados, sobretudo no que se refere à educação informal; e nas instituições de ensino privado, via experiências pontuais.

No Brasil, as proposições de educação em direitos humanos e cidadania tiveram início com as ações educativas de cunho progressista, desenvolvidas por Freire, e também por movimentos ligados à igreja católica, via Comissões Justiça e Paz. Já as propostas de políticas educacionais surgem com os governos, via prática de administração democrática (CANDAU, 1995).

Contudo, é na década de 90 que se observa um acréscimo nas propostas de políticas governamentais para a escola pública e de projetos em entidades não governamentais, mas o objetivo central desses trabalhos, iniciados nos anos 80, era o de contribuir para o restabelecimento do regime democrático e também dos direitos civis e políticos, em função do longo período de ditadura militar instalada no Brasil.

As experiências educacionais desenvolvidas na perspectiva de valorização da educação, com foco no desenvolvimento da cidadania objetivaram a universalização da educação fundamental, assim como a melhoria da qualidade da escola pública enquanto espaço privilegiado de construção do conhecimento, de forma a possibilitar a inserção do indivíduo na sociedade, além da valorização do educador, a contribuição dos atores educacionais e da comunidade para o fortalecimento da democracia via gestão democrática, e da transparência da coisa pública, aliada ao respeito à diversidade cultural e ao indivíduo enquanto sujeito de direitos (CANDAU, 1995).

A escola, em seus diferentes níveis e modalidades, assume na atualidade papel fundamental no desenvolvimento da cidadania através dos atores sociais pertencentes ao seu universo, uma vez que, como afirma Vera Candau (1995, p. 13), “[...] formar para cidadania e a democracia é um objetivo irrenunciável da escola, e essa preocupação passa necessariamente pela afirmação teoria-prática dos direitos humanos”.

O debate relativo aos fundamentos da educação para a cidadania, parte, necessariamente, do princípio de que a educação é fundamental para a formação da cidadania democrática, compreendida como a materialização dos direitos políticos, civis e sociais que permitem ao indivíduo sua inserção na sociedade, ou seja, cabe à educação possibilitar a transposição da condição de marginalidade para a materialidade da cidadania. Trata-se de um

dos seus atributos, faz parte da sua essência. Embora com clareza da existência de limites, é impossível pensar a conquista da cidadania sem a interferência da educação.

Na visão de Norberto Bobbio (1986), a educação para a cidadania consiste em uma promessa ainda não cumprida, embora haja um forte discurso sobre democracia, sobretudo nos últimos séculos, com a ideia de que a única forma do sujeito transformar-se em cidadão é garantindo seu direito à cidadania ativa, quando a educação para democracia acontece via exercício da prática democrática. Para tanto, surge a indagação: garantir o acesso e permanência do indivíduo na escola é insuficiente para a aquisição da cidadania? Se faz necessário ter clareza quanto à finalidade da educação, assim como de seus objetivos e o papel social da escola, de forma a poder responder às novas demandas que emergem da vida em sociedade; contudo, sem permitir que o homem seja transformado em massa de manobra, mas garantindo as questões inerentes aos direitos humanos e à cidadania.

Educar nessa direção significa considerar que os direitos humanos e a cidadania fazem parte da vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos, seja na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. Trata-se de possibilitar que a formação de hábitos, atitudes e mudanças de mentalidades sejam perpassadas por valores de solidariedade, justiça e alteridade, em toda e qualquer circunstância educativa, dentro ou fora da escola.

Nessa direção, corroboramos com a concepção formulada por Maria Victoria Benevides (1994, p. 8):

1 - a educação para a participação da vida pública, o que implica na tomada de consciência dos direitos e deveres do cidadão;

2 - a educação para a ética na política, que consiste na formação através de virtudes democráticas”. [E ainda], que a educação para a cidadania, assim como sua extensão para os direitos humanos, uma vez que decorre de uma da valorização e do desenvolvimento das virtudes republicanas e da opção radical pelos valores republicanos e democráticos, tem como premissa a superação da antiga visão liberal - e “neo-liberal” reformada - sobre educação e cidadania.

Assim, educar para a cidadania significa tomar por base dois tipos de valores, os republicanos e democráticos desenvolvidos através de conteúdos e práticas no sentido de que:

[...] quanto aos valores republicanos, entende-se como o respeito às leis legitimadas e aprovadas pelo povo; respeito ao bem público, ao bem coletivo acima dos interesses privados; a responsabilidade no exercício do poder nas diferentes instâncias de atuação do indivíduo.

[...] quanto aos valores democráticos, compreende-se o respeito à igualdade e o repúdio aos privilégios; a aceitação da vontade da maioria legitimamente formada, com total respeito às minorias e aos direitos humanos. (JORNAL DA REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, nº 3, julho de 1998).

Tais aspectos orientadores de um projeto de educação cidadã podem se realizar em dois planos: via sistema educacional, possibilitado pela vontade política dos agentes definidores e formuladores das políticas educacionais no país, e via adesão dos executores dessas políticas às diferentes instâncias do sistema. Na escola e nos espaços educativos informais é imperativa a adesão dos atores sociais ao projeto pedagógico, via coletividade, o que exigirá, necessariamente, a participação de todos os sujeitos envolvidos com o trabalho, em diferentes etapas de planejamento: elaboração, execução e avaliação.

Tendo como objetivo a prática de uma educação para formação da cidadania democrática, há que se ter clareza, também, do papel da escola enquanto espaço possível para a realização da tarefa de educar nessa perspectiva. Tal percepção é reforçada por Silva (1995, p. 25), que considera o espaço escolar como o lugar privilegiado para a educação em direitos humanos, “porque é onde se dá a transmissão cultural e a formação para a convivência social. Ela se encarrega de transmitir cultura às novas gerações, por isso, valores e hábitos”.

Essa é a escola que Alain Touraine (1998) qualifica de democratizante, cujo compromisso consiste em capacitar os indivíduos para serem sujeitos, instruindo o homem no sentido de respeitar a liberdade do outro, assim como os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais. A escola democratizante integra a ideia de escola do diálogo, que prioriza, na formação do estudante, a capacidade de expressão e de compreensão, de forma a potencializar o uso, pelos discentes, da língua enquanto instrumento de emancipação e autonomia.

É importante, ainda, que a escola trabalhe o respeito à cultura do outro, às diferenças, em termos de necessidades, opções e características dos sujeitos. As particularidades da escola democratizante são realçadas por Brayner (1995, p. 141-142), ao destacar a necessidade de o discente adquirir competências em diferentes campos:

No campo lingüístico-argumentativo, capaz de gerar códigos elaborados, necessários a formulações generalizantes e abstracionistas exigidas no circuito da comunicabilidade intersubjetiva, produtora de verdades consensualmente válidas, espaço decisivo de geração de palavras e de ação; a competência propositiva, capaz de gerar táticas e estratégias alternativas e que forçosamente re-envia a confrontação argumentativa ao espaço público e ao diálogo; a competência decisória, que exige a visibilidade do outro, em voz e ação; a competência auto-inquiridora que nos permite interrogar os fundamentos de nossa própria inserção no mundo, de nossas relações com ele e com os outros.

A fim de que possa adquirir tais competências, é necessário, como assevera Candau (1995, p. 14) e demais estudiosos do assunto, que “a escola seja um espaço onde se formam as crianças e os jovens para serem construtores ativos da sociedade na qual vivem e exercem sua

cidadania”. Chamam ainda a atenção no sentido de que a proposta educativa tenha como linha central a vida cotidiana, de forma a experienciar

[...] uma pedagogia da indignação e não da resignação. Não queremos formar seres insensíveis e sim seres capazes de se indignar, de se escandalizar diante de toda forma de violência, de humilhação. A atividade educativa deve ser espaço onde expressamos e partilhamos esta indignação através de sentimentos de rebeldia pelo que está acontecendo. (CANDAUI, 1995, p. 110).

Tal assertiva avigora não só a necessidade, como também a importância de a escola assumir o compromisso de desenvolver uma educação capaz de contribuir para a aquisição dos conhecimentos sobre direitos, formas de reivindicá-los e também como ampliá-los. Assim, o papel da escola e dos educadores de um modo geral é essencial, pois eles se configuram como agentes mediadores entre o conhecimento sistematizado historicamente e o discente, enquanto produtor do saber escolar.

Vanilda Paiva (1997, p. 5), reconhecendo a importância da escola enquanto locus de transformação humana, chama atenção para o fato de que a formação da cidadania no interior da instituição escolar envolve, necessariamente, um contexto que possibilite esse projeto de escola, e que está condicionado ao modelo de sociedade que se quer construir, ou seja,

[...] assegurar os direitos humanos dentro das escolas depende, portanto, do nível em que a sociedade logra assegurá-los fora da escola. O espaço escolar foi dessacralizado, tornou-se um espaço como qualquer outro, reflexo em que a escola se insere e do seu entorno imediato. Defender os direitos humanos na escola tem hoje, portanto, as mesmas conotações e oferece dificuldades que a sua defesa encontra na sociedade em geral. Defendê-los universalmente passando pelas escolas supõe também a disposição de reconstruir a escola pública como instrumento verdadeiramente democrático de construção de uma sociedade marcada por uma maior equidade.

As reflexões apresentadas por Paiva (1997) evidenciam que a instituição escolar deve ser visualizada enquanto instância inclusa na engrenagem da sociedade, visto ser capaz de colaborar para a educação em direitos humanos e cidadania, mas também conviver com os limites e determinações da própria sociedade. Contudo, é na contradição das sociedades capitalistas, que ao mesmo tempo limita os direitos e os assegura legalmente, que se irão construir as possibilidades de prosseguir no fortalecimento da cidadania democrática.

Em concordância com semelhante linha de raciocínio, Coutinho (1994) esclarece que se fazem importantes algumas condições essenciais para a concretização de uma proposta educacional democrática, ao esclarecer que a educação tem que se tornar um direito universal, para que todas as pessoas possam se apropriar da cultura e do conhecimento produzidos pela sociedade, ou seja, a escola consiste no principal locus para a apropriação desse conhecimento.

Outra questão essencial no processo de materialização de uma proposta educativa democrática consiste, segundo o mesmo autor, em garantir o exercício do pluralismo de pensamento e de ideias por todos, ou seja, possibilitar a liberdade de expressão e o respeito à diversidade. Por fim, destaca que se faz necessário, também, garantir a gestão democrática dos serviços educacionais em todos os níveis e instâncias de ensino, o que exigirá da escola um constante diálogo com a sociedade civil. Na prática, a fim de que a escola possa de fato concretizar uma proposta pedagógica nessa perspectiva, ela necessita primeiramente democratizar não só as relações, as estruturas, mas também os materiais, de forma a transformar-se em uma “escola democratizante”, conforme a denominação de Touraine (1996).

Na visão de Candau (1995, p. 111), uma escola que tenha como preocupação o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e, conseqüentemente, da cidadania, deve levar em consideração alguns aspectos importantes, a saber:

1. A vida cotidiana como referência da ação educativa.
2. A escola enquanto local de exercício permanente da cidadania ativa.
3. A prática educativa como dialógica, que busca a superação das práticas autoritárias como condição para a existência da escola democrática.
4. O compromisso com uma sociedade que tenha como base a afirmação da dignidade da pessoa humana. Esse compromisso requer a afirmação de valores como a solidariedade, a justiça e a ética.

O fundamento educacional deve ter a realidade da vida diária como referência da ação educativa, pressuposto que se configura como ponto de partida no sentido de permitir ao discente diferentes práticas de aprendizagem que envolve o conhecer e compreender a realidade social, expondo propostas, a fim de conseguir ressignificá-la e transformá-la, uma vez que é na tessitura diária das relações, emoções, perguntas, conflitos, socialização e produção do conhecimento que nossa existência passa a ser criada e recriada continuamente. Os acontecimentos do cotidiano, as propostas e políticas governamentais se caracterizam como conteúdos que devem fazer parte do currículo escolar, portanto, se faz importante que o discente perceba as tramas e complexidades em que são produzidas as políticas públicas e suas determinações.

Candau (1995) também assevera que a escola deva ser visualizada como um local de exercício permanente da cidadania ativa, ou seja, os atores sociais, sujeitos do trabalho escolar devem ser visualizados como os autores e atores do projeto pedagógico em todas as suas etapas, envolvendo a ação de planejar, elaborar, executar e avaliar. Nesse sentido, a prática educativa consiste, necessariamente, em exercício dialógico, capaz de superar as práticas autoritárias, na perspectiva de condição para a existência da escola democrática. Na mesma

direção, almeja-se que a escola tenha o compromisso com uma sociedade, que busque ter como base a afirmação da dignidade da pessoa humana. Tal compromisso exige a afirmação de valores, como solidariedade, justiça e ética.

Fica evidente que a escola, ao propor trabalhar nessa direção, precisa abrir as portas para o contato com a comunidade, no sentido de compreender o contexto local, condição inicial para entender as relações e determinações mais gerais do conjunto da sociedade. Seu papel é o de trabalhar as competências básicas, já mencionadas pelos diversos autores, cumprindo, assim, sua função social, que vai da garantia da socialização dos conhecimentos básicos à formação do cidadão.

Tendo em vista que o Proeja se constitui em programa configurado como política social que se realiza em um campo de tensão, pode-se indagar: é possível identificar algumas de suas possibilidades no atendimento às reivindicações dos trabalhadores, no que se refere ao processo educativo pleno, na perspectiva de uma educação humana, crítica e participativa? Caso tais possibilidades existam, quais são seus limites, uma vez que a lógica do sistema capitalista é constituída pela exploração de uma classe sobre a outra?

Fica o questionamento final: o Proeja, enquanto Programa, traz benefícios à classe trabalhadora, de forma a possibilitar-lhe acesso à educação e à profissionalização e, além disso, propiciar a elevação do nível de escolaridade de uma população historicamente excluída do sistema educacional?

1.3 Democracia

Democracia, mais que um sistema político, consiste em uma maneira de orientar as relações sociais. De acordo com Benevides (1996), democracia consiste em um regime político com base na soberania popular e no respeito irrestrito aos direitos humanos. Sua definição congrega duas dimensões: a democracia política e a democracia social, ou seja, reúne os pilares da “democracia dos antigos”, evidenciada por Benjamin Constant e Hannah Arendt, bem como a liberdade para a participação efetiva na vida pública, aos valores do liberalismo e da democracia moderna referentes à liberdade civil, igualdade e solidariedade, alternância e transparência no poder, mas também de respeito à diversidade e à tolerância (BENEVIDES, 1996).

Nessa perspectiva, a educação é compreendida como a formação do ser humano através do desenvolvimento de todas as suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha, para viver conscientemente em sociedade. Nessa formação, o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades,

costumes e práticas. Nessa medida, a educação para a democracia consiste no componente fundamental da qualidade do ensino.

Ao procurar a escola, as pessoas são guiadas, necessariamente, pelos interesses pessoais imediatos. Contudo, uma vez que os indivíduos não podem abrir mão da vida em sociedade, é impossível imaginar uma educação pública de qualidade sem considerar a função social da escola.

Educar para a democracia não pode ser reduzida a uma educação que privilegie e perpetue a divisão de classes, como mencionado em diversos discursos referentes à educação do cidadão, sobretudo os de origem oficial.

Maria Vitória Benevides (1998, p. 168), ao articular democracia e ética, lembra Hannah Arendt, ao mencionar que “o que permanece inarredável, como pressuposto básico, como direito essencial, é o direito a ter direitos” (BENEVIDES, 1998, p. 168.) Essa afirmação implica necessariamente na participação efetiva na vida pública que, para a autora, representa a “expressão maior da cidadania ativa”. Ainda Benevides (1998, p. 170) argumenta que tal participação

[...] significa organização e participação pela base, na perspectiva de cidadãos que dividem os processos decisórios em diferentes instâncias, destruindo a verticalidade total dos poderes autoritários. Denota, também, a relevante e permanente exigência de que os cidadãos ativos são além de titulares de direitos, criadores de novos direitos e espaços para declarar tais direitos, de forma a fortalecer a convicção sobre a probabilidade, sempre acessível, da criação e materialização de novos sujeitos políticos, sabedores de direitos e deveres na sociedade.

Se a democracia é caracterizada pela participação efetiva dos cidadãos na vida pública, visualizados não somente enquanto “titulares de direito”, mas igualmente como “criadores de novos direitos”, torna-se necessário que a educação tenha clareza de como pode proporcionar-lhes as habilidades culturais demandadas para a prática dessas atribuições, a fim de justificar a importância de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do cidadão democrata. Benevides (1998, p. 167-168) destaca ainda três questões que considera “indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação para a democracia”, as quais retratam com propriedade o sentido atribuído. São elas:

1. a formação intelectual e a informação — da antiguidade clássica aos nossos dias. Trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher. Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura *lato sensu*, são, justamente, os mais marginalizados e ‘excluídos’.

2. a formação moral, vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão; é a conquista de corações e mentes.

3. a educação do comportamento, desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum.

Essa concepção que releva a importância da participação do cidadão na vida pública, contemplando a necessidade de sua formação para a democracia, é coerente com o pensamento democrático de António Gramsci (1978, p. 137) que, ao criticar a visão restritiva do ensino profissional, que se preocupa apenas com a formação técnica do trabalhador, afirma que “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo”.

Certamente, ser governante numa sociedade que leva o conceito de democracia à radicalidade não implica, necessariamente, ter um cargo formal de governante. Mais importante do que isso, ao se pensar nas grandes massas da população, é que diuturnamente o cidadão comum deve sentir que sua vida está integrada a um todo social para o qual ele contribui com suas ações, opiniões e participação em múltiplas instâncias do tecido social, onde a manifestação de seus interesses e vontades seja levada em conta. Mas, para que isso aconteça é preciso, dentre outras coisas, que ele seja formado para assim agir e interagir. Em termos daquilo que a escola pode oferecer, parece procedente exigir que suas práticas sejam orientadas para esse tipo de formação. Tudo isso, obviamente, empresta grande relevância a toda investigação que intenta refletir a respeito dessas questões e apontar as perspectivas de a escola desempenhar essa função e as dimensões que pode assumir esse desempenho.

Nossa crença é a de que o processo democrático advém e se sustenta a partir de ações educativas orientadas nessa mesma perspectiva, e se materializa na mesma ordem via uma escola que eduque para a convivência democrática, transmitindo valores e práticas igualmente democráticas. Estará o Proeja, ofertado pelo IFMT, desenvolvendo nos discentes, homens e mulheres trabalhadores, as capacidades necessárias para o exercício da democracia e para a participação efetiva na sociedade e no mundo, via prática dialógica, no âmbito sociopolítico e institucional?

1.4 Educação

A educação pode ser compreendida enquanto uma prática humana. Trata-se de todas as práticas sociais cotidianas que, do nascimento à morte e de forma ininterrupta, instituem espaços do ensinar e aprender os saberes necessários a todas as sociedades, para continuar no processo de reinvenção ordinária da vida de seus grupos e sujeitos. Aprender e ensinar são experiências inseparáveis da vida dos homens e mulheres em sociedade. A educação mistura-se à vida real e habitual dos grupos humanos. Aprender não é uma questão de escolha, estamos destinados a aprender. Carlos Rodrigues Brandão, na abertura do livro *O que é educação* (2007, p. 7), tece, de forma brilhante, tal exercício de “senso comum”:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Aprender é algo próprio do ser humano. As práticas educativas são visualizadas como exercícios de troca, práticas de interação. Onde há aglomeração humana há encontros, e onde há encontros há trocas, com ou sem palavras. Onde há trocas há aprendizagem. Interagir e aprender são, necessariamente, ações inseparáveis.

Ao pensar sobre “práticas de educação”, podemos perceber a existência de homens e mulheres interagindo, imprimindo e reinventando saberes, conscientemente ou não. Assim, “práticas de educação” são todas aquelas habituais presentes nas ações diárias. Onde tem gente vivendo, tem gente ensinando e aprendendo. As “práticas de educação” se confundem com a vida, pois, enquanto as pessoas trabalham, se divertem, brigam, amam e convivem, se educam de mil maneiras, que nem sempre remetem às técnicas pedagógicas escolares. Há quem nomeie tais formas coletivas, patentes ou latentes de ensinar-aprender, pelo termo socialização. Como se pode observar em uma formulação de Brandão (2007, p. 32), com gosto de trocadilho, viver o fazer, faz o saber. Ainda, segundo o autor:

Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, vêem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinam com o próprio exercício vivo do fazer. Esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas e a natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. Aí todos os que convivem aprendem, aprendem da sabedoria do grupo social e da força da norma dos costumes da tribo, o saber que torna todos e cada um pessoalmente aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, as artes da guerra e os ofícios do amor. (BRANDÃO, 2007, p. 20-21).

Evidentemente, o entusiasmo criador de Brandão denota que a educação se aprofunda na concentrada e densa sabedoria sobre as sociedades “tradicionais” e estáveis, que seguem se reproduzindo com poucas oscilações sísmicas à identidade grupal. Assim, é tão apropriado quanto pensar que educação e vida se confundem em tais sociedades, uma vez que ambas também estão imbricadas nas sociedades complexas modernas. Nelas, tudo se renova e inova tão aceleradamente que a empresa de aprender nunca para.

A educação se configura como sendo um processo de humanização do ser humano, consistindo, portanto, em uma opção política inserida num contexto social e histórico. Trata-se de um exercício complexo e polifacetado, portanto, deve ser perpassado tendo por base os valores democráticos.

De origem latina, etimologicamente, a palavra educação foi registrada em dicionário português no século XVII, significando: *educatio*, ou o sinônimo do ato de criar ou de nutrir, cultura, cultivo. Indica a ação ou processo e efeito do ato, ação ou processo de educar ou educar-se, sendo que o conhecimento consiste no desenvolvimento resultante.

De acordo com o Dicionário Aurélio (2010, p. 117), educação significa “Conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito”; assim sendo, educação se refere à formação humana integral, de forma a possibilitar ao homem agir e transformar a realidade em que vive.

Lengrand (1971) também acredita que só a educação possui condições de fornecer as soluções eficazes e duradouras aos problemas de interesse à dignidade do homem e da mulher, como as suas condições de subsistência.

Na sua visão,

O ensino não tem estado à altura de atingir os objectivos que lhe são apontados: adaptar os indivíduos, as situações em que são chamados a orientar a sua vida, numa perspectiva histórica e geográfica; prepara-los para as tarefas e responsabilidades concretas de uma sociedade em vias de desenvolvimento; leva-los a aceitar transformações e fornece-lhes os instrumentos intelectuais, científicos e técnicos que lhes permitem participar activamente na evolução das estruturas, das instituições, dos costumes e dos espíritos. (LEGRAND, 1971, p. 41),

Em função da dinâmica da realidade, fica perceptível que a educação vem ganhando cada vez mais adjetivos que a credencia como solução para inúmeros problemas inerentes à vida humana e, conseqüentemente, ao mundo do capital. Nessa lógica, se desdobra em educação para o trabalho, educação para a infância, educação para a cidadania, educação para o desenvolvimento e demais possibilidades educativas para resolver todos os males da sociedade, ou seja, tal fenômeno perpassa a atual “sociedade de aprendizagem”.

Faz-se importante lembrar que, já na década de 60, Robert Hutchins (1970) utilizou tal conceito a fim de conferir centralidade à aprendizagem, diante do crescente aumento do tempo livre e ao rápido processo de aceleração da mudança, com foco na necessidade de visualizar a educação também como mecanismo de humanização do homem, e não somente a partir de uma visão funcionalista, em que a educação tenha que resolver os problemas sociais do mundo moderno.

Na mesma perspectiva, o mesmo autor defende o conceito de educação permanente que,

[...] representa um esforço para reconciliar e harmonizar estes diferentes momentos de formação, de modo que o indivíduo não fique em oposição consigo próprio. Pela importância que atribui a unidade, à globalização e à continuidade do desenvolvimento da pessoa, obriga a conceber programas e instrumentos de educação que estabeleçam comunicações permanentes entre as necessidades e os ensinamentos da profissão, da expressão cultural, da formação geral e das diversas situações, para as quais e por meio das quais cada indivíduo se vai construindo e realizando. (LENGRAND, 1971, p. 60).

A educação não se constitui na única alavanca da transformação social. A realidade brasileira, sob a égide da formação econômica capitalista, possui como ponto central das relações sociais a relação produtiva. Todavia, a educação, assim como outras formas de ação sociocultural, está intimamente ligada às condições econômicas. Por essa razão, Gramsci (1976) chama a atenção para o fato de que nenhuma reforma intelectual e moral pode se dar desligada da reforma econômica. Contudo, se por um lado a educação pode colaborar para disfarçar, convalidando ideologicamente, e atenuar os contrassensos e os conflitos reais que acontecem no processo social, por outro pode desmascarar e acentuar a consciência dessas contradições, cooperando para sua superação no plano da realidade prática. Ao mesmo tempo em que a educação pode ser, conforme pregam as teorias reprodutivistas, um componente essencial na reprodução de certo sistema social, ela também pode ser artifício possibilitador de novas formas de compreensão de mundo, apropriadas para se contraporem à percepção da realidade dominante em dada conjuntura sociocultural (SEVERINO, 1986).

Diante do exposto, necessário se faz uma leitura crítica da educação como um direito social. Somente a reprodução e defesa da educação enquanto direito é insuficiente para garantir o efeito esperado dela enquanto prática de vida, sobretudo, tendo em vista o alargamento das condições materiais, objetivas e concretas dos trabalhadores:

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a

materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo [...] (GENTILI, 2000, p. 247).

Tenciona-se analisar a Educação Profissional e Tecnológica desenvolvida via Projeção como uma possibilidade de formação do trabalhador na perspectiva de uma educação plena, enquanto possibilidade de promoção e transformação da realidade de vida dos atores sociais envolvidos no processo, via educação também para o trabalho, mas não só. Tal possibilidade, certamente, derivará do processo de ensino e aprendizagem que a sustenta, uma vez que se trata de uma dinâmica que consiste em ato político formador de consciência crítica, em que a leitura da palavra implica na leitura crítica da realidade, do mundo em que todos os atores sociais envolvidos no processo se constituem como sujeitos do ato de conhecer. Esse processo de formação política tem como ponto central o diálogo, como bússola da realidade, permitindo a aprendizagem expressiva na interação e intervenção humanas nas situações diárias, cujo objetivo é modificá-las em contínuo exercício da ação-reflexão-ação materializadas na práxis educativa. Assim, no contexto da educação libertadora, o ensino-aprendizagem se traduz numa relação mútua na edificação do conhecimento na perspectiva de “Ser Mais”, “Ser Humano”.

Daí a necessidade de os educadores refletirem acerca de quais interesses serão colocados à disposição. É necessário responder às seguintes questões: Qual a sociedade que queremos construir? De que homem e mulher essa sociedade carece? Que concepção de educação pode sustentar essas opções?

1.5 Trabalho

Em uma perspectiva histórica, é possível observar que o trabalho constitui um determinante essencial no processo de formação das sociedades, sendo o meio pelo qual o homem constrói o seu ambiente e a si mesmo de acordo com as reais condições que dispõe, uma vez que o trabalho está na base de toda sociedade, de forma a estabelecer as formas de relações entre os indivíduos; entre as classes sociais; criando relações de poder e propriedade; determinando, assim, o ritmo do cotidiano do trabalhador e da própria sociedade.

Nessa direção, compreende-se a necessidade de refletir concepções e historicidade do trabalho humano no contexto brasileiro, evidenciando e discutindo-o enquanto um dos focos fundamentais da vida do indivíduo e em qualquer tipo de sociedade, sem, no entanto, deixar de questionar a finalidade do trabalho, de forma a situá-lo no aspecto de formação e qualificação profissional, categoria central no processo contemporâneo de reinserção no mercado de trabalho.

De acordo com a concepção Hegeliana, o trabalho consiste em uma relação típica entre homens e objetos, na qual se unem o subjetivo e o objetivo, o particular e o geral, e que se concretiza mediante instrumentos de trabalho, mediadores entre o homem e a natureza. Assim, para Hegel, o trabalho se confunde com um processo de transformação, uma vez que, no que produz, o homem se reconhece e é reconhecido, além do que, a ele, revela-se a relação social existente em que se dá sua produção. Como consequência, temos que, da utilização dos instrumentos de trabalho, cria-se a relação dos homens com outros homens e com a natureza.

A concepção de Karl Marx, (1989) é a de que o homem consiste no primeiro ser capaz de conquistar certa liberdade de movimentos em face da natureza. Em contraponto, mediante instintos e das forças naturais em geral, a natureza dita aos animais o comportamento que eles devem ter para sobreviver. O homem, entretanto, pelo seu trabalho, consegue dominar, em parte, as forças da natureza, colocando-as a seu serviço.

Para Karl Marx, (1989), a essência do ser humano está no trabalho, já que é por meio dele que o homem transforma a natureza; ou seja, trabalhando, o homem se relaciona com outros homens, constrói máquinas, obras de artes, cria instituições sociais, crenças religiosas, hábitos diferentes, modos de vida específicos, contraem novas potencialidades e capacidades, enfim, se socializa. Nessa direção, o que os homens produzem é o que eles são. O homem é o que ele faz e a natureza dos indivíduos depende, assim, das reais condições materiais e do modo como eles se relacionam socialmente no processo de produção, definindo sua atividade produtiva e o tipo de sociedade que existirá. (MARX, 1989).

Na visão de Marx, o trabalho é o elemento que realiza a mediação entre o homem e a natureza, e consiste na expressão da vida humana. Assim, por meio dele, modifica a relação do homem com o meio, visto que “É o esforço do homem para regular seu metabolismo com a tão rica natureza” (MARX, 1989). Ao transformar a natureza, o homem transforma-se a si mesmo, uma vez que esse processo corresponde à realização de um trabalho concreto e real que determina valor de uso, para o qual contribuem elementos fundamentais: o primeiro é o trabalho propriamente dito, seu objeto é por excelência a matéria bruta fornecida pela natureza; o outro é o meio de trabalho, os instrumentos que servem para produzir algo.

Nessa direção, “O trabalho é uma atividade fundamental do homem, pois mediatiza a satisfação de suas necessidades diante da natureza e de outros homens” (IAMAMOTO, 2001).

Assim, esses elementos se tornam essenciais e fundamentais em qualquer processo de trabalho, de forma a tornar o labor elemento indispensável na vida de qualquer indivíduo, para que este possa suprir não só suas necessidades, vindo a se constituir enquanto elemento que dignifica o homem na sociedade na qual está inserido e, portanto, integrante das

estruturas socioeconômica, cultural, dentre outras. Assim, homem e natureza participam em pé de igualdade do processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla a interação material com a natureza e entre semelhantes. No entanto, torna-se importante não esquecer que o processo de trabalho tem por objetivo fundamental atender às necessidades da sociedade, mediante mercadorias e serviços.

Importante destacar que o trabalho humano possui qualidade específica e se difere de um simples labor animal, uma vez que os animais também trabalham e produzem, contudo, o fazem apenas para atender às exigências práticas imediatas, exigências materiais diretas dos mesmos ou de seus filhotes; portanto, não podendo ser livres ao trabalhar, pois sua atividade é determinada unicamente pelo instinto ou pela experiência limitada que podem ter. Com o homem, o que sucede é diferente. Antes da efetivação de seu trabalho, ele é capaz de projetá-lo em sua consciência.

Nesse sentido, Marx (1984, p.202) afirma: “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha, é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade”, ou seja, a condição de decidir formas diversas que possibilitam a aquisição de seu objetivo. Tal perspectiva é o que torna o trabalho do homem necessariamente humano: o projeto e a visão adiantada do produto; ou seja, o homem, ao participar de um processo produtivo, já sabe qual deve ser o seu produto final, pois todo processo de produção, cuja intenção está voltada para o consumo e demandas de um determinado grupo social, é antecipadamente projetado e planejado.

O trabalho humano difere do trabalho dos animais, visto que o homem, conforme suas possibilidades, transforma a natureza, sendo que, para alargar o seu poder sobre ela, emprega instrumentos, acresce meios artificiais de ação aos meios naturais de seu organismo, multiplicando extraordinariamente a capacidade do trabalho humano de transformar o próprio homem. O que Marx ressalta é o desenvolvimento gradativo do trabalho, naquilo que corresponde à evolução do homem e a importância de prover suas necessidades no meio do qual faz parte.

Nessa direção, no decorrer da história, assim como na atual conjuntura, o trabalho e suas relações vêm passando por mudanças significativas decorrentes, em grande medida, das transformações que comprometem a economia e o modo da produção, instituindo, assim, uma nova cultura.

Podemos afirmar que o mundo do trabalho é perpassado por múltiplas transformações e em diferentes campos, sejam eles tecnológicos, organizacionais, estruturais e/ou conjunturais. É perceptível uma dinâmica que, conforme Antunes (1995), tem de um

lado uma desproletarização do trabalho industrial, fabril, manual, principalmente nos denominados países de capitalismo avançado, o que, na prática, anuncia uma redução crescente da classe operária, ao mesmo tempo em que se solidifica a terceirização do trabalho com base na absorção do assalariamento no setor de serviço, além do fato de que, cada vez mais, a mulher ganha espaço no mercado de trabalho de forma a requalificar sua composição, dando-lhe contornos de intensa heterogeneidade. Por outro lado, concretiza-se a subproletarização do trabalho, redimensionando elevados contingentes rumo a sua precarização. Origina dessa espécie de constrangimento social a intensificação do trabalho parcial, subcontratado e informal, que acentua ainda mais as contradições socioeconômicas da sociedade.

Constata-se, assim, a fragmentação do trabalho, afetando o trabalhador, uma vez que a insegurança que envolve o mundo e o trabalho impede a expansão do crescimento sustentado e durável, aumentando a instabilidade de convivência numa sociedade cuja sociabilidade sempre teve por base o trabalho, uma vez que é por meio dele que o ser humano busca prover suas necessidades, e se realizar, tanto pessoal como profissional.

Diante da realidade que perpassa o mundo moderno, é possível visualizar um cenário expresso pelo conjunto de acontecimentos simultâneos que se baseia, essencialmente, nas modificações do modo de produção capitalista, e que indica desdobramentos diferenciados e permutáveis no que se refere aos processos produtivos, mediante formas distintas de contratação e de definição do mercado de trabalho.

Nessa direção, na visão de Antunes é corroborada por Lukács (1999, p. 193): “[...] ao mesmo tempo em que o desenvolvimento tecnológico pode provocar diretamente um crescimento da capacidade humana, pode também nesse processo, sacrificar os indivíduos (e até mesmo classes inteiras)”.

As mudanças mais significativas originadas pela revolução tecnológica culminaram com a troca do modelo Fordista de produção, modelo que tinha por base a produção em massa, via linha de montagem de produtos mais homogêneos, e utilizava-se do cronômetro para controlar o tempo e os movimentos no processo produtivo. O antigo *Modus Operandi* do Fordismo deu lugar a um modelo flexível que permitiu um novo conceito produtivo de recusa à produção em massa, capaz de responder, de forma imediata, às oscilações diárias do mercado.

Em compensação, tal circunstância, que deu origem ao desemprego, atingiu o contexto sociopolítico e econômico do sistema vigente, ecoando de maneira desfavorável nas condições de vida dos trabalhadores, invadindo o universo fabril e, conseqüentemente, o

mundo de inúmeras pessoas que atuavam em várias áreas do trabalho, de forma a colocar o homem na condição de que fosse, aos poucos, sendo substituído pelo expediente maquinal e tornando-o apenas um acessório do processo produtivo, avigorando, assim, o exército industrial de reserva, de forma a instaurar um novo padrão produtivo com alto nível tecnológico e organizacional, chamado por Mattoso (1999), de terceira revolução industrial. Tal fase evidencia tem como característica principal a descentralização produtiva, na qual se substituiu as amplas unidades produtivas fixas por uma rede de pequenas unidades.

Ao longo da fase transitória da economia mundial, o trabalho, em seu conceito embrionário – da Era primitiva que se refere à colheita, caça e pesca, ao período industrial, ou mesmo pós-industrial – passou por inúmeras e significativas mudanças, tornando complicado antecipar os novos rumos do mundo do trabalho. O que se pode afirmar, diante de todas as transformações que o trabalho vivencia, é que, em qualquer dos casos, as relações de produção não deixarão de existir, uma vez que o trabalho é próprio do homem, consiste no estatuto de conduta da vida social do ser humano.

Como consequência do descontrole das situações de trabalho, este se apresenta, nos dias atuais, de forma precária, frágil, eventual, mediante situações não estáveis, biscates, tarefas ocasionais, dentre outras. Visualizamos dia-a-dia trabalhadores sem profissão definida, sem qualificação, dispostos, a qualquer momento, a cumprir atividades que surgem como alternativa de obtenção de renda, com um mínimo de garantia para a sua sobrevivência. Tais transformações no interior do mundo do trabalho continuam se intensificando também no século XXI, mediante evidência de condições de exploração e de precarização das relações trabalhistas presentes no mercado de trabalho.

É perceptível que o complexo contexto apresentado desde o final de século XX, conforma as mudanças no mundo do trabalho às quais, não somente com as novas técnicas de robótica e de microeletrônica que aparentemente beneficiam o trabalhador, mas que também geram o afastamento da mão de obra do mercado de trabalho. Esse cenário continua sem oferecer propostas capazes de redirecionar a classe trabalhadora em busca de sustentação do nível de emprego e da melhoria do padrão social, mediante um modelo de desenvolvimento respaldado no processo de globalização.

A realidade mostra que esse modelo, contudo, não se orienta para concentrar um tipo de renda que tenha como fim efetivo projetar a realização do potencial econômico, político, social, cultural e ético de uma determinada população, assim como não se preocupa em seguir uma política nacional de emprego cuja finalidade levasse à superação da desregulação do trabalho que se apresente de forma ofensiva.

Constatando este fato, na contemporaneidade, conforme nos explica Marx (1984), o trabalho passa a assumir características diferentes das anteriormente pensadas: homens que produzem os bens materiais, alguns imprescindíveis a sua própria existência, não se realizam como seres humanos na atividade que realizam, ou seja, no sistema capitalista o trabalhador produz bens que não lhe pertencem e cujo destino, depois de prontos, escapa ao seu controle.

Diante do exposto, a compreensão é a de que, em qualquer modo de produção, o ser humano está condenado a produzir sua existência, independente da sociedade na qual ele esteja inserido, uma vez que necessita suprir suas necessidades e conservar a vida, uma vez que o trabalho promove mudanças significativas na subjetividade do indivíduo, possibilitando, assim, que ele encontre novas qualidades, habilidades e se torne um ser social. O trabalho consiste fundamentalmente, em uma ação própria do ser humano, por meio do qual ele modifica e enriquece os bens da natureza, instituindo uma constante relação com o meio-ambiente.

Portanto, o conceito de trabalho vai passando por variações em seus aspectos mais peculiares, não só na conjuntura histórica, mas também no espaço, uma vez que cada cultura, cada grupo humano tece e imprime qualidades únicas e próprias ao seu modo de ver e, respectivamente, de viver o trabalho, conforme suas particularidades, já que sua ação transformadora não se dá de maneira solitária, mas na perspectiva social, uma vez que os homens, ao se relacionarem para produzir sua própria existência, desenvolvem condutas sociais, para atender às necessidades do grupo. Por essa razão, a condição humana não apresenta características universais e inacabadas, uma vez que variam, e assim o fazem para encontrar soluções mediante as quais os homens respondem socialmente aos desafios do cotidiano, a fim de continuar existindo. Nessa direção, o trabalho consiste no ponto central e essencial de sociabilidade humana, uma vez que apenas o trabalho dignifica o homem enquanto parte de sua história e cultura.

Resta questionar: O Proeja desenvolvido pelo e no IFMT prepara para o mundo e o mercado de trabalho?

1.6 Políticas Públicas

A fim de explicitar o conceito de políticas públicas, se faz necessário, compreender, em um primeiro instante, o conceito de política. Espinoza (2009) o compreende na perspectiva de “*policy*”, que não possui significado único, carregando em si certa ambiguidade, uma vez que difere, por exemplo, dos conceitos de “política” que aparecem nos estudos de autores como Ball (1990), Dror (1968), Easton (1953), Fischer, Miller e Sidney

(2007), Jenkins (1978), Mann (1975), Midgley e outros (2000), Parsons (1995). Nesse sentido, Dye (1973, p. 3) conclui que a política pode ser definida como “o que os governos elegem fazer ou não fazer”. Ou seja, o termo política é polissêmico e tem ligação com visão de mundo agregadora de valores, uma vez que o ser humano é um ser essencialmente político.

O conceito de política pública, por sua vez, é definido como sendo “um conjunto de decisões inter-relacionadas que são adotadas por um ator ou grupos de atores políticos que envolvem a definição de metas e meios para a sua realização em um quadro de uma situação particular” (DUNN, 1994, p. 70). Tal definição evidencia que as políticas públicas se constituem, portanto, em um conjunto de opções coletivas interdependentes, associadas às decisões adotadas pelos governos e seus representantes para as diferentes áreas, tais como: segurança, saúde, educação, bem-estar previdência social etc. Fica perceptível, em qualquer das áreas em questão, que existem inúmeras possibilidades de ações políticas vinculadas às iniciativas governamentais em desenvolvimento, cujo potencial de operacionalização irá envolver, necessariamente, conflitos e tensões entre diferentes grupos e atores sociais.

Ainda na busca pela compreensão de políticas públicas, temos, a partir de Minogue (s/d., p. 5), que:

“[...] o que governos fazem” envolve o todo da vida social, econômica e política, seja prática ou potencialmente. Políticas públicas são [...], não um campo estreito de investigação, embora analistas de políticas possam bem se concentrar apenas em áreas estreitas de todo o campo. Políticas públicas fazem coisas a economias e sociedades, de forma que, em última análise, qualquer teoria explicativa satisfatória de políticas públicas deve também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Sabedores de que o Estado tem, contemporaneamente, um profundo impacto na vida das pessoas, podemos afirmar que, do nascimento à morte, seus destinos são regulados e controlados por agências governamentais. Mas, a intervenção do Estado não é um fenômeno recente. Ainda no século XIX, reclamações se fizeram ouvir na Inglaterra sobre o crescimento da regulação do Estado moderno, uma vez que seu distintivo se deveu ao caráter e extensão de sua intervenção.

Utilizando o conceito formulado por Hofling (2001), o Estado pode ser definido como o conjunto de instituições que possibilitam a ação do governo, entendido como o conjunto de programas e projetos que, tendo por base a sociedade como um todo, configura a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Diante do exposto, podemos afirmar que as Políticas Públicas são entendidas como o “Estado em ação” (GOBERT; MULLER, 1987), ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo via programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade.

De acordo com os autores destacados, no que se refere às teorias crítica e funcionalista, toda Política Pública, no que diz respeito ao conceito e seu alcance, deve ser observada com base das seguintes considerações:

a) a definição vincula o termo “política” às ações orientadas em relação às metas e aos propósitos, mais que a um comportamento ao acaso;

b) o transcurso do tempo pelos representantes do governo, mais do que decisões isoladas das Políticas Públicas.

c) as políticas públicas surgem em resposta às demandas de política, ou em resposta àqueles requerimentos realizados por outros atores sociais e representantes de agências do governo para atuar ou manter-se inativo a respeito de algum aspecto de ordem pública;

d) o termo política implica o que os governos atualmente fazem, e não o que eles desejariam fazer, ou o que eles estão dizendo que está por acontecer, que estaria melhor associado com o discurso da política;

e) a política pública poderia envolver alguma forma de ação governamental para lidar com um problema sobre o qual uma ação determinada tenha sido demandada, ou pode envolver uma decisão de representantes de governo para, simplesmente, não fazer nada em relação a algum aspecto sobre o qual o envolvimento do governo foi solicitado. (ANDERSON, 1990; FISCHER, 2003; FISCHER; MILLER; SYDNEY, 2007; PARSONS, 1995; PRUNTY, 1984; 1985).

Ainda na esteira conceitual das teorias crítica e funcionalista, no que se refere às políticas públicas em educação, é necessário incluir, necessariamente e de forma implícita ou explícita, ao menos três elementos: uma justificativa para considerar o problema a ser abordado, um propósito a ser alcançado pelo sistema educacional e uma “teoria da educação” ou um conjunto de hipóteses que explique como tais intenções serão alcançadas. As últimas podem estar ligadas com os fins da educação, assim como ser desenhadas a partir de uma teoria econômica, ou com base na religião, na ética, na tradição, na lei e em outras possibilidades normativas que estejam em consonância com a sociedade como um todo, ou a um determinado grupo dominante que deseja conduzir suas organizações.

Nesse sentido, embora as políticas públicas sejam pensadas e articuladas na instância governamental, com base na ação do Estado, seu sucesso e desenvolvimento irão acontecer na escola, bem como em outras instituições que aprovelem os programas educacionais, que terão a

tarefa de preparar os estudantes para a leitura, a escrita, o enfrentamento do mundo do trabalho, e de tomar seu lugar na sociedade, de forma a questionar a ordem social atual e contribuir para transformá-la.

Para que dada política pública educativa tenha efeito positivo, as instituições deveriam trabalhar e desenvolver, de forma eficiente, sua atividade enquanto locus responsável pela educação, de forma a tratar a todos igualmente e garantir o acesso dos diferentes grupos sociais, a fim de que garantam que eles conquistem outras condições cidadãs.

No que se refere à análise das políticas públicas, Bowe (1992), Ball (1994) e Mainardes (2006) chamam a atenção para a necessidade de levarmos em consideração a análise de políticas educacionais não lineares, de forma a considerar três elementos essenciais, a saber: os contextos de influência em relação a tais políticas, os atores sociais e os fatores que influenciaram, de forma direta ou indireta, a origem de determinada política pública e, por fim, a produção alusivos aos processos utilizados para produzir textos, nos quais são veiculados valores e conceitos, assim como a audiência à qual está dirigida e prática associada ao desenvolvimento da política e dos efeitos que esta pode ocasionar em diferentes níveis e nos atores sociais.

No que diz respeito às políticas públicas para a educação de adultos na Europa, em vigor desde 1999, são elas passíveis de serem analisadas por três modelos que coexistem e são igualmente presentes nas políticas públicas para a educação do trabalhador no Brasil (LIMA; GUIMARÃES, 2011).

O primeiro modelo diz respeito às Políticas Educativas Emancipatórias, Democráticas e Autônomicas, que coincidem com os modelos políticos sociais críticos e tem a ver com a democracia participativa. Aqui, o Estado possui um papel importante no sentido de promover políticas públicas partilhadas com a sociedade. Trata-se da democratização do Estado-providência, que financia as ações educativas e é aberto à participação social, via movimentos reivindicatórios, contando também com a participação direta dos movimentos sociais, admitindo as diferentes formas de educação, considerando igualmente importantes a educação não formal e informal e designadamente a educação popular (LIMA; GUIMARÃES, 2011).

Nessa perspectiva, a educação é visualizada como inseparável do trabalho, assim como da dinâmica social da vida humana, ou seja, ela é um fenômeno inerente à condição humana, portanto, inexistente educação para este ou aquele fim, visto estar a serviço da manutenção e promoção da vida, como prática da liberdade construída na base e a partir das

reais necessidades dos atores sociais, reconhecendo a autonomia própria do ser humano, sem controle autoritário e a partir da lógica de coautoria no que se refere às políticas públicas.

Embora o modelo de Políticas Educativas Emancipatórias, Democráticas e Autônomicas tenha como lógica o poder popular, via ideias progressistas e democráticas, a partir de uma visão política, cultural, ética e cidadã, em Portugal, assim como no Brasil, a educação de adultos não tem demonstrado a eficiência necessária, porque a lógica da oferta dessa modalidade tem acontecido também no sentido de adestramento político, na perspectiva de programas de governo pensados para resolver problemas pontuais e não para possibilitar ao sujeito sua inserção e participação ativas na vida. Os programas desconsideram o conhecimento elaborado por homens e mulheres ao longo da vida, tendo por base suas inúmeras experiências, para priorizar exigências mercadológicas ditadas pelo capitalismo, de forma a substituir, no plano dos direitos, o conceito de igualdade por equidade, de forma sutil, e quase imperceptível.

Os dois termos ou conceitos possuem uma identidade aparente, sendo definidas, respectivamente, como:

Igualdade – “[Do lat. *Aequalitate*] 1. Qualidade ou estado de igual; paridade. 2. Uniformidade, identidade. 3. Equidade, justiça. 4. Mat. Propriedade de ser igual. 5. Mat. Expressão de uma relação entre seres matemáticos iguais. Igualdade moral. Relação entre os indivíduos em virtude da qual todos eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana.

Equidade - [Do lat. *aequitate*] 1. Disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um. 2. Conjunto de princípios imutáveis de justiça que induzem o juiz a um critério de moderação e de igualdade, ainda que em detrimento do direito objetivo. 3. Sentimento de justiça avesso a um critério de julgamento ou tratamento rigoroso e estritamente legal. 4. Igualdade, retidão, equanimidade (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2010, p.119).

No plano das políticas públicas, na perspectiva ética, existe o uso inadequado das duas categorias. A igualdade diz respeito aos direitos fundamentais que levam ao exercício da cidadania no mundo contemporâneo. Trata-se dos direitos que se referem tanto à garantia de liberdade como à distribuição da riqueza, no que tange aos bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade. Os Estados Modernos foram construídos com base na junção entre igualdade e liberdade, se assentando em valores fundamentais. Para Norberto Bobbio (1996), liberdade é um estado (em que), sendo a igualdade uma relação que se estabelece entre as pessoas (entre quem). Equidade, por sua vez, em seu sentido clássico aristotélico, supõe,

necessariamente, uma diferença, ainda que consensual em princípio, referindo-se mais às partes que cabem a cada um, independente de igualdade ou não.

Ainda de acordo com Lima e Guimarães (2011), a segunda lógica diz respeito à Política Educativa de Modernização e Controle Estatal. Nesse contexto, o protagonista é o Estado. Os valores possuem como base o processo de modernização do país, admitindo a internacionalização da economia, quando a formação profissional ganha relevância, permitindo a perda da lógica de participação via movimentos sociais. O Estado, ao financiar as políticas para a educação até onde lhe convém, promove um estreitamento na educação de jovens e adultos, quando a mesma deixa de se configurar enquanto educação para a cidadania, uma vez que as políticas públicas para a educação passam a ser impostas e o diálogo deixa de existir, tendo em vista a necessidade cada vez mais urgente de se adequar a educação às exigências mercadológicas. Nesse cenário, a educação para o trabalho e a educação profissional ganha força, uma vez que o mercado passa a exigir mão de obra qualificada para atender a demanda, sendo que a educação para a vida fica relegada ao segundo plano.

Não significa que a educação para o trabalho e a educação profissional não devam existir, porém, para se implementar educação para o trabalho e educação profissional se faz necessário garantir, em primeiro lugar, a educação permanente, assim como os direitos sociais e o acesso à cultura, a fim de que a educação não seja simplesmente uma forma de controle, uma vez que a educação para o trabalho e a educação profissional só irão se efetivar se contarem com planejamento e intenções voltadas para a realidade do mundo do trabalhador, para além de uma formação de influência puramente escolar, mas de forma a considerar as necessidades plenas de vida do cidadão.

No Brasil e em Portugal, no que se refere à educação de adultos, tal modelo de política pública pode ser visualizada no processo de institucionalização dos movimentos instituintes, que aos poucos deixam de colocar em prática seu caráter democrático e passam a ser apenas movimento burocrático, cumprindo com as premissas da política neoliberal e com a reificação do mercado.

Por fim, segundo Lima e Guimarães (2011), tem-se o modelo da lógica Político-Administrativa de Gestão de Recursos Humanos, Produção de Mão de Obra e de Gestão de Recursos Humanos, na qual a educação inexistente e é substituída pela formação, altamente influenciada pelos organismos internacionais, via utilização de instrumentos viabilizadores de competitividade, cujo objetivo é apenas e tão somente a administração de recursos humanos e a formação de mão de obra qualificada, partindo do conhecimento que os adultos não

possuem, de forma a priorizar as políticas de controle social que administram a lei da oferta e da procura por emprego.

Nessa perspectiva, a educação de adultos é sempre fragmentada e jamais plena. Assim, pode-se afirmar que a educação profissional, nessa lógica, não se configura como educação e sim forma de contrariar os problemas de ordem social que maquam os índices de desemprego, uma vez que os cursos profissionalizantes não educam, apenas formam. Trata-se de uma justificação do mundo, em que a dimensão do direito e da cultura deixam de existir, e o ser humano de receber a educação integral, portanto, cidadã, experienciando apenas o gesto e a técnica adaptativa.

Uma educação para o trabalho de cunho profissional tem, necessariamente, de ser crítica, levando o trabalhador a conhecer seus direitos, deveres, ter noção de higiene limpeza e segurança, mas que seja também capaz de refletir sobre suas condições de trabalho, jamais na perspectiva de adestramento, mais sim da emancipação. Para tanto, se faz necessário que a escola regular garanta não só o acesso e permanência de seus discentes, mas também o sucesso dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem, para que, posteriormente, os atores sociais que fizerem opção pela educação para o trabalho, ou educação profissional, possam realizá-la em um sentido amplo e não necessariamente na escola, de forma a alargar os horizontes do mundo do trabalho.

Atualmente, tanto no Brasil como em Portugal, observa-se que os jovens têm “roubado” a intenção da escola, uma vez que são eles que buscam os cursos profissionalizantes, e não os adultos. Ou seja, no cenário lusitano e brasileiro existe o fenômeno do rejuvenescimento da educação de adultos, sinal de que a escola regular não tem conseguido cumprir sua função social. Assim, diante da realidade apresentada, imperam os programas de educação de adultos em detrimento de políticas públicas específicas para essa faixa etária. Ou seja, a cidadania é desenvolvida na perspectiva apenas da liberdade econômica dos consumidores e não em seu sentido pleno de participação.

Portanto, as três lógicas de políticas educativas coexistem no Brasil e em Portugal, onde a educação de adultos não significa apenas alfabetização, devendo ir muito além, contudo, nos dois cenários ainda não se conseguiu ultrapassar o primeiro estágio. Somente depois de se conseguir alfabetizar a todos, em uma perspectiva de educação permanente, é que se poderá, então, dar início ao processo de educação de adultos, propriamente dita.

As políticas de educação em uma perspectiva crítica agregam prioridades que acentuam consideravelmente o caráter local, interior e complexo da educação de adultos. Tais prioridades articulam modalidades educativas diferentes, dentre as quais ganha destaque a

formal, a não formal e a informal, em propostas integradas. Tais modalidades abrigam espaços e tempos que vão além da escola e de seus preceitos. Consolidam-se em locais e tempos alternativos, assim como em ações que evidenciam o caráter social e crítico deste campo de práticas (GRIFFIN, 1999a; 1999b). Trata-se de iniciativas que afrontam o *status quo* e se traduzem em oportunidades que objetivam a transformação social.

As políticas públicas buscam possibilitar a efetiva participação social e se constituem, nesse sentido, em políticas inclusivas, que têm como intenção proporcionar debate dos problemas e necessidades sociais, educativas e culturais pelos próprios atores sociais, assim como promover a busca coletiva de soluções. Nessa perspectiva, tanto o papel do Estado como o da sociedade civil são essenciais, razão pela qual as políticas devem conferir diferentes níveis de ação e de autonomia às organizações, sejam elas estatais ou não estatais, tornando viáveis os processos inerentes à educação de adultos, visto possibilitar autonomia local, além de alternativas de recontextualização consagradas pelas entidades dinamizadoras de atividades (LIMA; GUIMARÃES, 2011).

Nesse sentido, são indiscutivelmente valorizadas as dimensões educativas e pedagógicas que atuam numa perspectiva crítica, política, reflexiva e problematizadora, quando são realçados os saberes produzidos socialmente e que ocorrem da partilha e da procura conjunta de soluções para os problemas encarados pelos indivíduos. No processo de articulação entre os aspetos de natureza individual e coletiva, assim como entre conhecimento erudito e saberes do quotidiano, a educação ganha um caráter abrangente e cívico, que objetiva a democratização política e econômica, a transformação das relações de poder existentes, apontando para mudança (SANZ FERNÁNDEZ, 2006; LIMA, 2008).

Por sua vez, as políticas de modernização e de educação destinadas à conformidade social mantém foco nos níveis regionais e/ou nacionais e se ajustam no estabelecimento de níveis mínimos de educação, de modo universal e obrigatório, mas também no desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de natureza funcional e útil ao desenvolvimento exclusivamente econômico. Nesse sentido, tende à manutenção do *status quo*, assim como procura “disciplinar os adultos e educar para obedecer” (SANZ FERNÁNDEZ, 2006, p.33). Trata-se de políticas que concebem a educação como um direito social em uma lógica de serviço público, tendo por objetivo a formação mínima da mão de obra, a partir de preferências econômicas e de modernização social (LIMA; GUIMARÃES, 2011).

Na prática, a opção pelo uso de programas de governo em detrimento de políticas públicas¹¹ tem a ver com o valor atribuído à escola e dos conhecimentos nela priorizados, quando algumas modalidades são privilegiadas, sobretudo aquelas que se relacionam à educação formal, que diz respeito à educação de jovens e adultos e se referem à instrução dos defasados em idade-série e compensação. Também inclui a educação não formal, que se refere às ações formalizadas ligadas ao trabalho, que dizem respeito à educação profissional, nomeadamente à adaptação e à reconversão da mão de obra, a exemplo das atividades de desenvolvimento social e pessoal possibilitadoras de participação social e cívica adaptativa, característica dos programas dinamizados pelo Estado-providência (GRIFFIN, 1999a; 1999b).

Em tais políticas, sobressaem concepções de educação que colaboram para a harmonização de valores e para a forma rígida das maneiras de compreender o mundo. Como resultado, evidencia-se uma aposta interessada em ofertas que se dirigem para a conformidade social e para a preparação de mão de obra que sirva para aumentar o crescimento econômico.

Em uma perspectiva mercadológica, as políticas de educação e formação, promovidas pelo Estado e por organizações superiores e internacionais, cujo objetivo é a competitividade, têm como preferência a ampliação da empregabilidade, da produtividade, competitividade, eficácia, eficiência e modernização econômica, a partir de lógicas de programa. Nestas, o alargamento do setor produtivo e das organizações de trabalho é fulcral (GRIFFIN, 1999a; 1999b). Logo, temos como consequência a valorização dos recursos humanos, sendo a educação perspectivada como uma ferramenta de promoção do capital humano, da qualidade do trabalho de cunho técnico e racional (LIMA; GUIMARÃES 2011).

Várias ofertas possibilitaram, tanto na educação como na formação, a aprendizagem e a qualificação de base, sendo dirigidas para a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Além delas, outras iniciativas particularizadas se dirigiram a grupos sociais específicos, sendo apoiadas tanto pelo Estado quanto por alguns setores profissionais, como os da atividade econômica. Nesse sentido, a educação de adultos abrange “uns” e “outros”. No primeiro grupo estão aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade e precariedade, no que se refere ao trabalho. Possuidores de baixos níveis de escolarização, na maioria das vezes não participam habitualmente das ações de educação de adultos e não visualizam a educação e a formação como instrumentos de melhoria de suas condições de vida e de trabalho. No

¹¹ Os programas de governo são políticas pontuais que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas, objetivando responder às demandas urgentes da agenda política interna. As políticas de Estado ou políticas públicas são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo parlamento, ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidências em setores mais amplos da sociedade, portanto duradouras (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

segundo grupo se encontram aqueles que possuem empregos fixos, que participam voluntariamente das iniciativas que lhes são oferecidas e que, conseqüentemente, se encontram melhor preparados para as mudanças científicas e tecnológicas que se registram nas organizações do trabalho (SANZ FERNÁNDEZ, 2006).

No que se refere às concepções de educação de adultos, sublinha-se a importância dos indivíduos e dos processos de aquisição de conhecimento e de competências, sobretudo dos saberes acumulados fora da esfera escolar. As experiências vivenciadas pelos adultos ao longo da vida, ainda que em espaços muito diversos, constituem resultados certificáveis que buscam acompanhar as evoluções científicas e tecnológicas nas organizações de trabalho. Outras ofertas evidenciam os saberes que objetivam a participação individual e privada nas escolhas educativas. Diante do exposto, a educação de adultos expressa técnicas de individualização e instrumentalização, em função da economia e da privatização (LIMA, 2010).

Fica evidente que, em se tratando das políticas públicas para a educação, estas devem estar a serviço da cidadania, sendo assim, os cidadãos não podem ser objetos delas. As políticas públicas devem ser perpassadas por uma concepção política de educação e de participação efetivas, jamais de parceria, mostrando-se mais aberta à participação em seu sentido amplo, incluindo toda a sociedade civil organizada.

O Proeja, objeto deste estudo, consiste em um programa instituído pelo Decreto nº 5.478/05, e revogado posteriormente pelo Decreto nº 5.840/06, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, revelando a decisão governamental de acolher uma demanda de jovens e adultos via educação profissional técnica de nível médio.

Conforme o Documento Base do Proeja, enquanto programa configurou-se em:

[...] um desafio político e pedagógico para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social. [...] compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão que combine, nas suas práticas e nos seus fundamentos, científico-tecnológicos e históricos-sociais, trabalho, ciência e cultura – e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social. (BRASIL. MEC. Documento Base Proeja, 2006, p. 2)

Nessa perspectiva, a referência à política pública pode ser observada também no mesmo documento:

É, portanto, fundamental, que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos

cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter uma formação profissional de qualidade. (BRASIL, MEC. Documento Base Proeja, 2006, p. 6).

O documento realça também a importância da formação humana dos atores sociais envolvidos, referindo-se aos jovens e adultos para os quais o programas se destina. Nesse sentido, chama a atenção para o fato de que:

A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia mais que expresse uma política pública de educação [...] como direito e como parte da educação básica, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios da inclusão social e da globalização econômica. (BRASIL. MEC. Documento Base Proeja, 2006, p. 11).

O objetivo fundamental do programa é desenvolver “uma política educacional para proporcionar o acesso, do público da EJA, ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL. MEC. Documento Base *Proeja*, 2006, p. 30).

O presente estudo, intitulado *O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT – política, fato e possibilidade*, tem como objetivo a realização de uma pesquisa que busca analisar compreensivamente os desafios da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT, e como objetivo geral a reflexão sobre educação, formação para o trabalho e cidadania. Uma de suas questões centrais é evidenciar se a oferta dessa modalidade acontece de fato, e em que perspectiva, se a partir de um projeto educativo que contemple as particularidades de vida dos atores sociais, marcados pelas muitas adversidades ao longo de suas vidas, ou se ele ainda se constitui apenas enquanto possibilidade, um vir a ser, cumprindo apenas a determinação do Governo Federal, no sentido de operacionalizar na Rede Federal o Decreto 5.478/05.

A oferta de um ensino ao mesmo tempo integral e integrado trata-se de um desafio a ser enfrentado pelos Institutos Federais¹², uma vez que a realidade exige uma nova forma de pensar a EJA, ou seja, capaz de realizar a integração da formação geral com a educação profissional. Assim, reinserir um significativo número de pessoas no sistema escolar, uma vez afastadas da escola por inúmeras razões e adversidades impostas pela vida, de forma a possibilitar-lhes uma formação integral no sentido pleno do termo. Na mesma medida, está-se diante de uma nova forma de inserção, uma vez que o atendimento aos jovens e adultos no

¹² Criados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Os Institutos Federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Ensino Médio ainda é insuficiente, constituindo um grande desafio a ser enfrentado a sua integração com a educação profissional.

Diante do exposto, a partir da realidade do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, necessário se faz a formulação de alguns questionamentos: É possível visualizar a possibilidade de diminuir o processo histórico de exclusão dos jovens e adultos à educação a partir da implementação do Proeja? De que forma garantir, além do acesso, também a permanência e o sucesso dos discentes, atores sociais pertencentes ao Proeja? Como colaborar para garantir a execução dos direitos desses atores sociais a uma educação plena e de qualidade?

Importante se faz questionar o alcance das políticas universalistas na superação das desigualdades. Cury (2005) chama a atenção para o fato de que as políticas inclusivas compensatórias objetivam preencher lacunas deixadas pelas políticas universalistas, ou seja, buscam atender a grupos excluídos, de forma a equilibrar os princípios de igualdade e de equidade, uma vez que o acesso aos bens sociais sempre foi adequado aos grupos hegemônicos. Portanto, os atores sociais devem ser sujeitos de direitos a uma educação de qualidade, com formas pedagógicas diferenciadas que não os encaminhe a novos fracassos.

É na perspectiva de uma educação capaz de pensar um projeto de educação articulado a um projeto de sociedade mais humana, pensar uma proposta de ensino médio que se desvie da dualidade educação propedêutica X formação profissional, pensar uma educação que tenha o ser humano como centro, e não o mercado de trabalho que o Proeja deve ser visualizado. A pretensão é a de, a partir do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, analisar compreensivamente as possibilidades e perspectivas diante da implantação do Decreto 5.478/05 que instituiu, 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.

CAPÍTULO II

A Origem do Estado Brasileiro - das Ações Mediante o Desenvolvimento das Políticas Públicas ao Ciclo de Políticas

Conceituar Estado consiste em uma tarefa complexa, tendo em vista a variedade de conceitos existentes em função da diversidade de correntes doutrinárias ou ideários teóricos, sempre levando-se em conta o momento histórico de sua concepção, dentre outros fatores. Além do fato de o Estado ser um ente dotado de complexidade extrema, podendo ser analisado sob inúmeros enfoques, como o político, jurídico, sociológico etc.

Neste estudo busca-se apresentar algumas noções teóricas e históricas das várias correntes de pensamento formuladas sobre o Estado, na tentativa de tornar possível a compreensão de diferentes olhares e discussões sobre o tema como forma de possibilitar a compreensão quanto a relação e articulação do Estado na formulação e operacionalização das Políticas Públicas.

2.1. Origem do Estado

O termo Estado deriva do latim *status*, e seu significado literal refere-se a *estar firme*. Fernando de Azevedo menciona que o termo pode ser definido como “fixo, imóvel, decidido, regular e constante” (AZEVEDO, 1953), e pode ser utilizado para indicar uma condição geral de estado, de ser, como, por exemplo, *status libertatis*.

O Estado, concebido na perspectiva moderna, constitui uma situação durável de convivência de uma sociedade politicamente organizada, ou ainda, do ponto de vista da doutrina tradicional, o “Estado é a Nação politicamente organizada” (PAUPÉRIO, 1983).

Contudo, o conceito de Estado mais utilizado, segundo Manuel Gonçalves Ferreira Filho (2001), é o que institui “uma associação humana (povo), radicada em base espacial (território), que vive sob o comando de uma autoridade (poder) não sujeita a qualquer outra (soberania)” (p.45). O conceito defendido por Ferreira Filho (2001) engloba todos os elementos essenciais do Estado, a saber: o povo, o território, o poder e a soberania.

A visão de Giorgio Del Vecchio é de que o Estado é “a unidade de um sistema jurídico que tem em si mesmo o próprio centro autônomo e que é possuidor da suprema qualidade de pessoa” (DEL VECCHIO 1988, p.117).

Meirelles (1994) por sua vez, reúne várias noções de Estado, de forma a afirmar, mediante visão de vários autores, que o Estado pode ser conceituado analisando-se aspectos sociológicos, políticos, jurídicos, entre outros. Nessa perspectiva, no que diz respeito ao

aspecto sociológico, Estado pode ser definido como “corporação territorial dotada de um poder de mando originário (JELLINEK, 1994)”]; sob a ótica política, o Estado “é comunidade de homens, fixada sobre um território, com potestade superior de ação, de mando e de coerção (MALBERG)”]; constitucionalmente, o Estado “é pessoa jurídica territorial soberana (BISCARETTI DI RUFFIA).”

Para Geörg Jellinek (1994), “o Estado, enquanto ser social é uma realidade histórico-cultural; enquanto objeto do Direito, ser jurídico é uma abstração ideal” (p. 21), isto é, o Estado possui uma personalidade social e uma personalidade jurídica.

Hans Kelsen, (1992), por sua vez, nega a realidade social e analisa o Estado mediante a realidade jurídica, de forma a considera-lo “uma pessoa jurídica, ou seja, como uma corporação” (p. 183). Na mesma direção, Duguit conceitua o Estado como “criação exclusiva da ordem jurídica e representa uma organização da força a serviço do direito” (DUGUIT, apud MALUF, 1988, p. 20).

A fim de conceituar o Estado, Alexandre Groppali (1962, p. 264-5) assim se manifesta:

O Estado, inegavelmente, significa o domínio dos mais fortes e organiza os serviços públicos, mas seria revelar um conceito unilateral da realidade, o de não se admitir que é no interesse da coletividade também que esse domínio é exercido e que o Estado, além dos serviços públicos, deve visar outros fins mais altos, de natureza ética e social, que perduram no tempo, se não quer transformar-se, degradando-se, em um mero órgão técnico de administração.

Diante do exposto, podemos afirmar que o Estado consiste em um organismo dotado de multiplicidade e, como tal, para ser conceituado necessita ser visualizado em seus diferentes aspectos, tendo em vista seus elementos constitutivos, em função de sua forma, ordenação e relações com outros sujeitos de direito e, por fim, como sujeito de direito.

No que se refere aos elementos constitutivos, Alexandre Groppali (1962, p. 265) menciona que o Estado “é um ente social constituído de um povo organizado sobre um território sob o comando de um poder supremo, para fins de defesa, ordem, bem-estar e elevação”. Nesse sentido, os elementos constitutivos do Estado estão necessariamente inseridos no conceito de povo – território – poder de mando – fim.

No tocante a sua forma, ordenação e relações, o autor define o Estado como “uma ordenação jurídica, na qual um complexo de normas gerais e coercitivas regulam os órgãos e os poderes do Estado bem como as relações dos cidadãos entre si e as deles com o mesmo Estado” (GROPPALI, 1962, p. 266). Sob tal perspectiva, o Estado opera como limitador das

liberdades individuais e da própria atuação, estabelecendo normas coercitivas, portanto, obrigatórias.

Na perspectiva do sujeito de direito, o autor define o Estado “como uma corporação territorial ou como uma instituição territorial, conforme os cidadãos sejam ou não admitidos na sua administração e governo” (GROPPALI, 1962, p. 266).

Fica perceptível que o Estado pode ser conceituado em razão do momento, jurídico, histórico e social. Ou seja, mediante as teorias monárquicas, como objeto de direito; pela teoria monista expressão de direito e, ainda, conforme as teorias democráticas, como pessoa jurídica sujeito de direitos.

Podemos inferir, portanto que existem outras definições, mas sintetizando, o Estado consiste em uma ordem jurídica, dotada de poder soberano, e que tem por objetivo o bem comum de um povo situado em determinado território.

Além do conceito, se faz importante mencionar que, desde o princípio existe a compreensão de que o Estado consiste em uma unidade que abarca certa pluralidade de funções. “Aristóteles, p. ex., descreveu a diversidade das funções do poder estatal nas várias ‘magistraturas’, antecipando a moderna teoria da separação dos poderes, que foi traçada por Locke e desenvolvida por Montesquieu” (FRANÇA, 1977. p. 436-442), essa teoria visava fins liberais.

Mediante a teoria da separação dos poderes, pela primeira vez na história dos Estados organizados existiu a divisão entre a atividade administrativa e a atividade judiciária e legislativa.

2.1.1 Evolução do Estado

Identificar o início, relativo à origem do Estado, a fim de realizar a conceituação mais precisa, consiste igualmente em tarefa árdua, tendo em vista a confusão e retrocessos encontrados entre as mais diversas obras e teóricos do Estado.

Mesmo diante das diferenças encontradas na literatura relativa ao tema, a concepção de Estado e sua evolução é essencial para o desenvolvimento do tema proposto, uma vez que a política pública é resultado da organização estatal.

O Estado, da forma como é compreendido nos dias atuais, consiste em uma formação política recente, que passou por evoluções constantes, considerando seu caráter dinâmico, “ele, porém, não se move em uma órbita própria e autônoma, mas faz parte de todo aquele complicado sistema de forças que agita e solicita a sociedade em sua evolução” (GROPPALI, 1962, p. 95), o que significa que a evolução do Estado é assinalada por fenômenos históricos, sociais, culturais, econômicos, religiosos, entre outros, evidenciados pela sociedade.

Na visão de Pinto Ferreira (1975), o Estado é fruto de cinco fases de evolução socioculturais, a saber:

- a) o Estado latente, em potencial, na organização tribal;
- b) o Estado primitivo de conquistadores;
- c) o Estado feudal;
- d) o Estado absoluto;
- e) e o Estado democrático e constitucional.

Os primeiros conhecimentos que se tem do Estado são de natureza histórica, e remontam à polis grega e à civitas romana. Na Grécia antiga, a Estado-cidade era nomeada polis, e consistia uma monarquia patriarcal. No século VIII a.C., o aparecimento da moeda cunhada fortaleceu o comércio, colocando fim ao isolamento das aldeias, e dando início, assim, à dissolução das linhagens tribais, ocasião em que a sociedade tornou-se mais complexa. O comércio passou a ser realizado em praça pública, assim como as discussões sobre a vida e a defesa da cidade eram feita pelos cidadãos, homens, adultos, nacionais e livres. Os assuntos públicos deixaram de ser privilégio de pequenos grupos e a religião tornou-se acessível a todos, causando não só uma revolução política e do próprio pensamento humano, mas também provocou uma evolução da polis, que passou a ser uma associação política, limitada pela intervenção do povo (demos) nos assuntos de interesse estatal, ao lado da aplicação da justiça. A polis teve como característica fundamental a prevalência do logos, isto é da razão, da palavra e do poder de convencimento dos oradores (ABRÃO, 1999).

Azevedo (1953) chama a atenção para o fato de que o conceito de civitas não difere muito do conceito da polis grega. “*Civitas, átis*, s. f. cidade; povo da cidade; direito de cidadão; estado; pátria; nação” (AZEVEDO, 1953, p. 37).

O Estado romano possuía seu núcleo original centrado na família, na qual o poder era desempenhado pelo pater família. O elemento característico da sociedade era a gens, associação de patrícios, gentes regime da sociedade, composta por um grupo de pessoas conectadas por vínculos de parentesco e práticas religiosas.

Vale destacar, que inicialmente, que cidade e urbe não tinham, para os romanos, o mesmo significado, pois, “A cidade era a associação religiosa e política das famílias e das tribos; a urbe, o lugar de reunião, o domicílio e, sobretudo, o santuário dessa sociedade” (COULANGES, 2002, p. 125).

Groppali (1962, p. 79) rebate as teorias patriarcal e matriarcalista, afirmando que

o Estado não surgiu com o aparecimento de nenhuma das agregações sociais por elas respectivamente indicadas, mas sim resultou da fusão dessas agregações em

uma unidade superior. Para que o Estado possa surgir como essa autoridade superior, é indispensável a pluralidade dos grupos heterogêneos que, por necessidades mais elevadas, saem do seu estado de isolamento, para formar uma agregação mais vasta.

Ainda na visão de Groppali (1962, p. 80), esta associação mais ampla, tem como ponto de partida diversos fatores, entre eles, o acréscimo do número de membros do clã, fazendo com que se repartissem e fossem em busca de novos territórios, mantendo, apesar disso, os laços familiares e as práticas e sentimentos religiosos, formando-se, assim, “aquele agregado mais vasto que se chama tribo”.

Salienta ainda o autor, que o fator que ensejou o surgimento do Estado foi a guerra e a necessidade de manutenção da paz: “A necessidade de defesa, sobretudo, levou os grupos primitivos a associar-se e a submeter-se a uma autoridade unitária, tendo sido a determinante do aparecimento do Estado” (GROPPOLI, 1962, p. 80).

Dalmo Dallari (1998, p. 51), por sua vez, assevera que o termo Estado significa “uma situação permanente de convivência e ligada à sociedade política, aparece pela primeira vez em *O Príncipe*, de Maquiavel, escrito em 1513”. Asseverava, o autor, que Estado seria todo domínio que exerce império sobre o homem, advertindo, ainda, que seria justificável o emprego de todo e qualquer meio com o fim de manter, o príncipe, seu Estado.

Clóvis de Carvalho Júnior (1994, p. 2), contudo, ressalta, quanto à origem e expansão do Estado, que, “embora possamos rastreá-lo em sua origem, dando como marco inicial o Império Romano à época dos Antoninos, sua disseminação deu-se, em termos europeus, a partir dos Westphalia Tratados de datados de 1648”.

Parte significativa dos estudiosos do assunto afirmam que as teorias sobre a origem do Estado, da forma pela qual é concebido atualmente, têm sua origem na Idade Média, sendo que, a palavra *stato* surge na Itália, durante a Idade Média. Contudo, à época, seu significado era vago. Assim, a expressão Estado, com o significado de ordem pública constituída, passou a ser empregado na Inglaterra, no século XV, e na França e Alemanha, no século XVII.

Uma das teorias mais antigas sobre a origem do Estado é a designada teoria da origem familiar e tem origem com o desenvolvimento e crescimento da família, entretanto, essa teoria é de concordância limitada, tendo em vista que confunde a origem do Estado com a própria origem e evolução da humanidade, segundo Darcy Azambuja (1926), questão amparada de forma semelhante por Groppali (1962).

Teoria, também antiga, é a da origem violenta do Estado, que sugere que o que seu nascimento teve origem na submissão dos mais fracos pelos mais fortes, em que Bodin, admite que ele nasceu da convenção ou da violência dos mais fortes. (BODIN, apud

AZAMBUJA, 1962). A inspiração desta teoria é darwiniana, mediante a sobrevivência do mais forte, pelo que, era comparada ao maquiavelismo. Hobbes foi “o principal sintetizador dessa doutrina no começo dos tempos modernos” (MALUF, 1998, p. 56). Para o autor, o Estado se apresentava em duas categorias marcantes, o Estado Real e o Estado Racional, em que o primeiro se formou via imposição da força e, o segundo, decorreu da razão.

Said Maluf (1998) aponta ainda as teorias teológicas ou religiosas, pelas quais os Estado e seu fundamento encontram-se no direito divino, demonstrado como a vontade de Deus.

A teoria com maior número de adeptos é a da origem contratual do Estado, denominada também de teoria racionalista ou pactista.

Sustentavam os defensores da teoria contratual, que o Estado surgiu mediante um acordo de vontades, isto é, via contrato social, mediante o qual os homens abririam mão de uma gama de direitos em prol do bem comum. São expoentes dessa teoria, entre outros, Hobbes (1588 – 1679), Spinoza (1632-1677), Grotius (1583-1647), Kant (1724-1804), Locke (1632-1704) e Rosseau (1712-1778).

Na prática, Hobbes e Locke, ambos ingleses, são considerados precursores da Teoria Clássica da concepção de Estado. O Estado, para ambos, teve origem mediante acordo entre os indivíduos, que, ameaçados pela desagregação, buscaram uma forma de manterem-se seguros, assim como a suas propriedades, considerados, como hoje, direitos essenciais à subsistência da vida em sociedade.

Em sua obra *Leviatã*, Thomas Hobbes (1999), aponta duas categorias de Estado – O Estado racional, procedente da razão humana, e o Estado real, baseado nas razões da força. O poder absoluto do Estado justificava-se a partir da assertiva de que o homem não é naturalmente sociável, ao contrário, é o maior inimigo do homem – *homo homini lupus*.

John Locke é considerado o precursor do liberalismo na Inglaterra. Também contratualista, introduz à Teoria do Estado um novo conceito, que consiste no de ideal da liberdade burguesa.

A ideia era a de que caberia ao Estado apenas regular as relações da vida social, de forma a reservar ao homem os direitos inerentes à personalidade humana, às liberdades fundamentais e ao direito à vida, direitos estes, por definição, anteriores e superiores ao próprio Estado.

Spinoza sustentou as ideias de Hobbes, chegando, porém, a conclusão diferente, uma vez que, para ele, os homens abririam mão de uma parcela de seus direitos para que o Estado alcançasse os objetivos almejados por todos, que se referem à manutenção da paz e da justiça.

Caso o Estado não conseguisse manter ou alcançar tais metas, deveria ser dissolvido, posto que originário de um contrato, tornando-se necessário a formação de um novo Estado.

Na visão de Hugo Grotius, o Estado era “uma sociedade perfeita de homens livres que tem por finalidade a regulamentação do direito e a consecução do bem-estar coletivo” (apud MALUF, 1998, p. 66).

Rosseau, também contratualista, asseverava que o Estado era fruto da vontade geral, consubstanciada na soma da vontade da maioria dos indivíduos, o que se sobrepunha à vontade do rei. O governo era instituído com a finalidade de promover o bem comum e era tolerável enquanto fosse justo.

Rosseau não reconhecia a existência da separação dos poderes, teoria desenvolvida por Montesquieu, e que se referia ao legislativo, executivo e judiciário, que se colocavam acima de todo poder, o poder da assembleia, aqui entendida como a vontade geral (ROSSEAU, 1999).

Said Maluf (1988) apresenta, ainda, a Escola Histórica, segundo a qual o Estado não é fruto de um contrato, e sim produto da evolução histórica de uma determinada sociedade, e tem, em Edmundo Burke, o principal expoente. Além da escola Histórica, Maluf (1988) apresenta a Teoria de Leon Duguit (1859-1928), segundo a qual o Estado originou da distinção entre governantes e governados, em que os governantes impõem sua vontade aos governados, mediante uso da força.

A Revolução Francesa (1798) teve como pano de fundo as ideias dos liberalistas do século XVIII, e traçou as seguintes máximas:

[...] todo governo que não provém da vontade nacional é tirania; a nação é soberana e sua soberania é una, indivisível, inalienável e imprescritível; o Estado é uma organização artificial, precária, resultante de um pacto nacional voluntário, sendo o seu destino o de servir ao homem; o pacto social se rompe quando uma parte lhe viola as cláusulas; não há governo legítimo sem o consentimento popular; a Assembléia Nacional representa a vontade da maioria que equivale à vontade geral; a lei é a expressão da vontade geral; o homem é livre, podendo fazer ou deixar de fazer o que quiser, contanto eu sua ação ou omissão não seja legalmente definida como crime; a liberdade de cada um limita-se pela liberdade dos outros indivíduos; todos os homens são iguais perante a lei; o governo destina-se à manutenção da ordem jurídica e não intervirá no campo das relações privadas; o governo é limitado por uma Constituição escrita, tendo esta como partes essenciais a tripartição do poder estatal e a declaração dos direitos fundamentais do homem etc. (MALUF, 1988, p.126).

Segundo o mesmo autor, “instituiu-se, assim, o Estado liberal, baseado na concepção individualista” (MALUF, 1988, p. 133).

O Estado liberal é assinalado pelas conquistas e ideais da Revolução Francesa, cujo mote assentou-se na trilogia: liberdade, igualdade, fraternidade, legalidade, entre outros.

Nessa direção, o ideal do Estado liberal tinha por base a menor intervenção na economia, com a adoção de políticas de câmbio-livre no comércio externo, assim como nas garantias individuais e observância da legalidade, com suporte a limitar o poder do Estado sobre a esfera privada, afirmando-se, assim, o Estado liberal, como Estado de Direito.

Adam Smith (1723-1790), também conhecido como “pai do liberalismo econômico”, ao rever as proposições de Locke, defendeu a necessidade de manter no Estado o sentido ético, isto é, acolheu um Estado voltado para a realização do bem-estar coletivo, mas sob o prenúncio de outros fundamentos.

A visão de Smith era a de que a harmonia social só poderia ser conseguida mediante egoísmo, compreendido como o interesse pessoal de cada homem, argumentando que o Estado não podia intervir na economia de mercado. A concorrência passou a ser a expressão corrente, de forma a afirmar o equilíbrio entre o mercado, incitando o progresso, abreviando o papel do Estado ao estabelecimento da justiça, à manutenção das instituições não lucrativas e ao controle de emissão de moedas. O economista desaprovava a política mercantilista e a intervenção estatal na economia e no câmbio.

Sieyès (1748-1836) dispôs-se ampliar o processo representativo restrito, com o objetivo de adaptar as concepções liberais econômicas de Adam Smith, que propunha que a “solução dos conflitos sociais encontravam-se na livre concorrência de mercado” (VIEIRA, 1986, p. 27), de forma a conciliar com a realidade francesa do pós-Revolução. Sua proposta defendia a igualdade do Terceiro Estado em relação ao clero e à nobreza, ordens privilegiadas que eram excluídas da política fiscal, “estruturando sua perspectiva jurídico-política de caráter unitário de nação” (apud VIEIRA, 1986, p. 27).

Na visão de Sieyès, cabia à Nação “uma autoridade anterior de estabelecer a ordem jurídica” (apud VIEIRA, 1986, p. 26), porém, o autor esbarrou na incoerência existente entre o trabalho e as funções públicas, que até então eram qualidades exclusivas da aristocracia.

Hegel (1770-1831) adicionou à Teoria do Estado uma visão liberal tecnocrática, uma vez que o Estado deveria se submeter aos interesses particulares, pondo a salvo o que havia de essencial em cada interesse, isoladamente considerado, conferindo princípios de racionalidade à sociedade.

Para Hegel, “não são a família e a sociedade civil que são condição de existência do Estado, mas é o Estado, enquanto ideia da comunidade moral, que se divide em duas esferas, as quais deságuam nos indivíduos” (apud CARVALHO JÚNIOR, 1994, p. 41). A família e a sociedade, em Hegel, condicionam-se à ideia de Estado.

Marx opôs-se ao pensamento hegeliano, com críticas que levaram a uma nova e revolucionária concepção de Estado, compreendida como uma teoria econômica da origem do Estado (FERREIRA, 1975), apoiada, ainda, por Engels e Lenine.

A teoria marxista parte da ideia de que, na sociedade, o elemento basilar da composição do Estado encontra-se dividida em duas classes sociais, a dos capitalistas e a dos operários, sendo o Estado o componente de dominação de uma classe sobre a outra. Nessa medida, o Estado, enquanto instrumento de dominação de uma classe sobre a outra, era um simples meio de exploração das classes dominantes sobre as classes dominadas, surgindo, à medida em que se estruturava, o regime da propriedade privada. (FERREIRA, 1975, p. 143).

A contestação de Marx era contra o Estado Liberal, incapaz de solucionar os conflitos de classes – capitalistas e operários. A ideia do autor era a de que caberia ao Estado buscar, além da igualdade jurídica, também a igualdade econômica. Ou seja, o Estado era um “mal necessário”, devendo ser transitório, ou seja, deveria ser extinto como governo de pessoas, para dar lugar a um sistema de administração de coisas comuns.

Além de contestar, Marx criticou o Estado burguês, afirmando que ele “surge como elemento catalisador” do conjunto produção humana e divisão do trabalho, “o que se exterioriza por intermédio da força organizada que se refere às forças armadas, a polícia e o monopólio da administração racional referente à burocracia e justiça” (apud CARVALHO JÚNIOR, 1994, p. 45).

Esse confronto “gerou uma série de guerras menores que desaguaram na 1ª Grande Guerra Mundial e levaram o Estado burguês de Direito ao colapso, marcado pelas crises públicas e as revoluções dos anos entre 1910 e 1930” (CARVALHO JÚNIOR, 1994, p. 46).

No final do século XVIII, mercantilismo e absolutismo entraram em crise, e eclodiu com a Era das Revoluções, que compreende o período entre o final do século XVIII e o início do XIX, período em que ocorreram a Revolução Francesa, a Revolução Americana, a Guerra de Independência hispano-americana, movimentos revolucionários que se fundamentaram na ideia de Estado-Nação e soberania popular, cujas origens encontram-se em Rosseau, atraindo as noções o nacionalismo e a centralização.

A Revolução Industrial, cujo início se deu em 1770 na Inglaterra, determinou uma nova realidade social, para além dos fatos relacionados com as revoluções Francesa, Americana e de Independência hispano-americana. Como produto, tiveram origem não só o operário, assim como o desemprego, de forma a transformar o trabalho humano em mercadoria, e como tal, sujeita às leis de mercado, principalmente, à lei da oferta e procura. Em razão do desemprego crescente, os salários tornaram-se insignificantes e homens e

mulheres foram relegados a miséria, passando a depender da “caridade pública”. O Estado liberal não era competente para lidar com tais situações, uma vez que seu objetivo era cultivar a ordem pública, assegurando aos homens a paz social, a liberdade e a igualdade de direitos.

Tal situação levou à reação da Igreja, mediante Encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII, de 15 de maio de 1891, a que descreveu a situação vivida pela sociedade, bem como analisou suas causas, orientando o Estado sobre como agir em relação aos problemas sociais que dominavam toda a Europa. Foi então, a partir da Encíclica *Rerum Novarum* que o Estado liberal passou a intervir na economia (MALUF, 1988).

Maluf (1988) afirma ainda que o Estado liberal mostrou-se frágil diante dos problemas sociais, de maneira a motivar revoluções violentas em vários países, tais como na Rússia, na Itália, na Alemanha, na Polônia e em outros. Na visão do autor, quando o Estado liberal atuou, transformou-se de maneira pacífica, evoluindo para a forma social-democrática, através de reformas constitucionais e medidas legislativas. Tornou-se evolucionista, intervindo na ordem econômica, colocando-se como árbitro nos conflitos entre capital e trabalho, superintendendo a produção, a distribuição e o consumo (MALUF, 1988, p. 129-132).

2.2 O Estado Moderno

Para alguns estudiosos, a fase inicial do Estado Moderno correspondeu ao absolutismo monárquico, fortemente relacionado com o mercantilismo. O Estado liberal é compreendido enquanto um segundo estágio do Estado Moderno, passando-se, posteriormente aos denominados Estados Constitucionais e Sociais.

Lima (2002, p. 22), sobre essa evolução considera:

O Estado moderno é o tipo histórico de Estado característico da Idade Moderna e Contemporânea (séculos XVI ao XX), definindo-se pelo aparecimento do próprio conceito de Estado na acepção hoje adotada. Costuma-se dividi-lo em subtipos, a saber, Estado Corporativo, Estado Absoluto, Estado liberal e Estado constitucional do século XX.

Para Lima o mesmo autor, o crescimento do Estado corporativo levou ao fim o feudalismo, no plano político; o Estado absoluto (séculos XVII-XVIII) caiu no pós-Revolução Francesa, moldando-se, na sequência, aos aspectos do Estado Liberal; nesta direção, o Estado liberal era um subtipo do Estado Moderno, com início no século XVIII, cujo auge se deu durante o século XIX e seu declínio na primeira metade do século XX. Da mesma maneira, o Estado constitucional foi um subtipo do Estado Moderno.

Diante do exposto, o Estado Moderno implicou na centralização do poder, fundado no princípio da territorialidade, da obrigação política e da progressiva aquisição da impessoalidade do comando político, podendo ser conceituado como forma de poder historicamente determinada e, enquanto tal, caracterizada por conotações que a tornaram peculiar e diversa de outras formas historicamente também determinadas e interiormente homogêneas de organização de poder (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 426).

Weber (1864-1920), ao raciocinar sobre o fenômeno da centralização do poder, garantia ser o mesmo “monopólio da força legítima”. Sua visão era de que o surgimento do Estado Moderno se confundia com a história da tensão existente entre a descentralização do poder, ou policentrismo do feudalismo, e a centralização do poder do Estado territorial, concentrado e unitário, ou ainda, com a ampliação do espaço público em detrimento do privado.

A abertura do sistema feudal, policentrismo, para o Estado moderno, centralizado e unitário, derivou, inicialmente, do rompimento entre a Igreja e a política, ou seja, emanou da ruptura da unidade político-religiosa que vigia na época pré-moderna, que pode ser situada entre os séculos XIII e XVI.

Entretanto, a própria Igreja fortaleceu o sistema político centralizado, tendo em vista que, com a finalidade de fortalecer a questão religiosa, ou seja, a Igreja, corporificada na pessoa do papa, perfilhava a autonomia da política, possibilitando as condições para que tal organização política pudesse sediar e fortalecer-se econômica e socialmente. Tal realidade confrontava com a realidade dos feudos, onde a propriedade dos senhores feudais era fundada na economia de subsistência do próprio feudo, consistente em atividades agrícolas e, no máximo, oferecendo troca e mantendo uma organização social rígida e estática. Esse reconhecimento da autonomia política levou a passagem ao Estado territorial institucional. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998).

Seguida da transformação gradual do Estado de associações para o Estado institucional, se deu a passagem do senhorio terreno à soberania territorial (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998). Nessa direção, o poder passou a ser político e o Estado adquiriu atributos inerentes à nova condição,

[...] mundaneidade, finalidade e racionalidade” com o fim de adquirir “a imagem moderna de única e unitária estrutura organizativa formal da vida associada, de autêntico aparelho de poder, operacional em processos cada vez mais próprios e definidos [...] a paz interna do país, a eliminação do conflito social, a normalização das relações de força, através do exercício monopolístico do poder por parte do monarca, definido como soberain enquanto é capaz de estabelecer, nos casos controversos, de que parte está o direito, ou, como se disse, de decidir em casos de emergência” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998).

O Estado passou a ser considerado como a

[...] organização das relações sociais (poder) através de procedimentos técnicos preestabelecidos (instituições, administração), úteis para a prevenção e neutralização dos casos de conflito e para o alcance dos fins terrenos que as forças dominadoras na estrutura social reconhecem como próprias e impõem como gerais a todo o país. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 427).

Uma vez que todo poder dependia de um aparelho administrativo, a fim de que suas determinações fossem executadas, para Weber, o Estado moderno tinha como característica essencial o fato de constituir-se de um sistema de administração e de leis, modificáveis somente mediante legislação específica, o que direcionava as atividades coletivas de um quadro executivo, aqui compreendido como centro de autoridade sobre toda e qualquer atividade exercida no território sobre o qual se exerce dominação, visualizada como probabilidade de obediência a um determinado mandato.

O conceito de dominação, sob a ótica weberiana, tinha por base diferentes causas de submissão, dentre elas os costumes, reunião de interesses comuns, entre outras, entretanto, para ser legítima, a dominação devia fundamentar-se em tripla base jurídica: a dominação legal, decorrente de lei, ou de estatuto, mediante o qual os direitos podiam ser criados ou modificados, caracterizando a denominada dominação burocrática, pela qual existia uma regra, que estatuiu um quadro administrativo de funcionários, com formação profissional. Era a dominação burocrática ou legal embasada no funcionamento técnico à disciplina do serviço; a dominação tradicional, advinda da crença na santidade das ordenações e no poder dos senhorios, foi denominada dominação patriarcal e, por fim, a dominação carismática, que decorria de devoção afetiva a pessoa de dotes sobrenaturais, com revelações de poder intelectual, heroísmo ou oratória, por exemplo.

Weber dimensionou o fenômeno administrativo ao afirmar que a burocracia superava as demais formas de administração, definindo burocracia, como uma forma de organização humana, com base na racionalidade, entendida como adequação dos meios aos objetivos e fins pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível. A burocracia era concebida, ante os conceitos Weberiano, como forma de poder.

Importante destacar que nesta fase a diferenciação entre fins e competências do Estado passou a ser primordial, considerando, que “o Estado é um simples instrumento, é um simples meio de aperfeiçoamento físico-moral e intelectual do homem, o Estado é um instrumento do progresso humano e não um fim em si mesmo” (NOGUEIRA, 1975, p.197). Assim, os fins do Estado eram permanentes, enquanto a competência é efêmera e

extremamente “variável de acordo com a situação social, o grau de desenvolvimento econômico e cultural da sociedade” (FERREIRA, 1975, p. 198).

A fim de esclarecer a celeuma sobre fins e competência do Estado, Azambuja (1962, p. 139) afirma que é “a atividade do Estado no que diz respeito aos negócios e às pessoas sobre os quais ele exerce o seu poder” e o fim do Estado “é o objetivo que ele visa atingir quando exerce o poder”.

Assim, para a realização de seus fins, o Estado tem, necessariamente, que fazer uso da Administração Pública e, igualmente, dos serviços públicos, observando as suas competências, necessidades sociais e aumento da dependência da sociedade em relação às suas atividades.

Segundo Clóvis de Carvalho Júnior (1994, p. 169-170),

[...] a legitimação burocrática qualificava o Estado de Direito como momento maior de racionalidade do exercício do Poder. Essa racionalidade, baseada em regras fixas de conduta, conflita com a “racionalidade dos resultados” que se obriga a compor as demandas e necessidades do meio-ambiente imutável com a lógica do sistema legal existente.

Assim, as necessidades sociais clamam que a administração, aqui compreendida em sentido amplo, rompa com a racionalidade burocrática, passando a ser dinâmica, a fim e acompanhar os anseios do novo Estado Social e as peculiaridades da população.

Ainda segundo Carvalho Júnior (1994, p. 167), a crise do Estado Social de Direito, ou seja, do Estado atual, tem como fonte justamente os conflitos entre

[...] as aspirações, interesses e necessidade de liberdade de pessoa de um lado e a necessidade de racionalizar a produção e, por consequência, criar uma rede de vigilância e controle que além de custos muito altos oprime os indivíduos, as pessoas, levando-as a contestar a legitimação de qualquer governo que se instale no Estado.

O Estado Social de Direito pode ser definido como um Estado capaz de assegurar, aos seus cidadãos, alimentação, saúde, educação, habitação, trabalho e renda, proteção contra a violência, que se traduzem numa série de direitos sociais e políticos, que, certamente, oneram os cofres públicos.

O Estado Social de Direito trás em si a ideologia social democrata, que pode ser traduzida como um compromisso com a democracia, fundada em bases políticas liberais e no livre mercado, visando ascensão e organização das classes sociais menos favorecidas, que constituem a maioria da população mundial. A pedra fundamental da social democracia é a proteção e a valorização do cidadão, o que reclama a intervenção do Estado.

Nessa direção, a fim de assegurar a manutenção dos direitos garantidos, em geral, por Constituições, o Estado necessita de aparatos, serviços, funcionários etc. Fica evidente, portanto, que o Estado contemporâneo, neoliberal ou social democrata, encontra-se em crise, justamente em função de sua incapacidade de mediar os conflitos existentes entre a sociedade e o próprio Estado e também de suprir às demandas sociais.

Para além das insuficiências do Estado, o ideal democrático foi consumido pelo capitalismo, que não tem ideologia alguma e funciona por si. Segundo Arantes (2003, p. 33), “existe mais verdade e menos ideologia no mundo contemporâneo”, chamando a atenção para o fato de que a ideologia se faz necessária para ultrapassar crises.

2.3 As Ações do Estado Brasileiro - O Surgimento do Estado Social no Brasil

Conforme mencionado anteriormente, o Estado Social teve origem no final do séc. XIX, como resultado das contínuas mobilizações da classe operária e com a intenção de preservar o sistema capitalista e seu modo de produção. Contudo, seu desenvolvimento pleno ocorreu na metade da década de 1940, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de promover a recuperação social e econômica dos países europeus e conter os movimentos socialistas.

No Brasil, a primeira formatação dessa modalidade de Estado se deu somente na década de 1930, contudo, diverso da maneira como se realizou nos países europeus, não em continuação, mas como forma de superação dos problemas proporcionados pelo desenvolvimento do Estado Liberal. Surgiu sim, conforme aponta José Murilo de Carvalho (2009), em continuação a um tipo de Estado de aparências mistas, com ares absolutistas despóticos e aristocráticos, no qual existia “[...] então, confusão, que era igualmente convivência entre o poder do Estado e o poder privado dos proprietários” (CARVALHO, 2009, p. 22).

Importante lembrar que diferente do que se presenciou em países como a Inglaterra e a França, no Brasil da Primeira República o desenvolvimento econômico teve por base o uso da terra e empreendimentos agrícolas, e mesmo envolvido com o Capitalismo Mundial restava ao Brasil o desempenho do provimento de bens primários. Os grupos urbano-industriais que possuíam uma participação acanhada na vida econômica nacional não tinham condições de sustentar um projeto político autônomo e, assim, se encontravam juntados às oligarquias, predominantemente a paulista, coligando-se com ela dentro de seus respectivos partidos Republicanos para, dessa forma, obter o atendimento de algumas de suas demandas e a expressão de alguns de seus interesses. Era perceptível que o poder econômico permanecia de

posse dos antigos proprietários de terra, da mesma maneira que tinha acontecido durante o período do Império, porém agora, sem a figura e o governo de D. Pedro II. Isso beneficiou a continuidade do domínio político desse grupo, sem a necessidade de realização de revoluções ou outros levantes armados para a tomada do governo. Não existiram mudanças na estrutura da sociedade (VIANA, 1978; KOSHIBA e PEREIRA, 2000).

A conservação dessa estrutura de poder passou a lidar com questionamentos mais exaltados, por volta da década de 1920, por parte das novas classes médias urbanas, dos tenentes e até de alguns representantes das classes dominantes, aborrecidas com o contínuo controle do governo federal, através de representantes do estado de São Paulo e de Minas Gerais. Entretanto, somente com o episódio da crise de 1929, que refletiu diretamente na economia cafeeira, desestruturando o poder dos grandes proprietários de terra, que emergiu uma nova opção política substitutiva do antigo domínio oligárquico.

De acordo com a argumentação de Vianna (1978, p. 133), tal evento proporcionou uma situação nova na política nacional, que foi a absorção do aparato estatal pela “fração burguesa agrária não exportadora” em aliança com as esferas urbanas emergentes. Tal situação exigiu a construção de uma concepção política universalizadora capaz de acolher os diversos interesses envolvidos na coligação que se reuniu sob o signo da AL e que também recebeu apoio dos grupos agroexportadores, os quais, ainda que derrotados, possuíam influência sobre os setores vitais da economia nacional. Esses imperativos foram acatados de formas distintas: no caso das classes médias, elas foram atendidas com a reforma administrativa dos quadros do serviço público, cuja maior expressão foi à criação do Departamento Administrativo.

Com resguardas, essa coligação acabou por receber apoio de componentes do movimento tenentista que, com a comprovação da fraude eleitoral que deu vitória a Júlio Prestes, deu início ao movimento revolucionário que dirigiu Getúlio Vargas ao poder, em 1930 (VIANA, 1978, p. 133), ocasião em que os tenentes foram chamados a participar junto ao governo instituído, se tornando os interventores federais junto aos estados; já no caso dos setores agroexportadores, existiu continuidade no desenvolvimento das atividades cafeeiras, mas agora sob o controle da atuação estatal e via a criação do Departamento Nacional do Café (DNC) (FAUSTO, 2006).

A visão de Carvalho (2009) é de que esse momento “[...] foi um divisor de águas na história do país” (CARVALHO, 2009, p. 87), uma vez que, somente a partir dele e em resposta às questões emergentes com a assunção do governo de Vargas, expressivas mudanças sociais, políticas e econômicas foram concretizadas. E argumenta o autor:

[...] a mudança mais espetacular verificou-se no avanço dos direitos sociais [pois] Uma das primeiras medidas do governo revolucionário foi criar um Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio [e]. A seguir, veio vasta legislação trabalhista e previdenciária, completada em 1943 com a Consolidação das Leis do Trabalho [CLT]. (CARVALHO, 2009, p. 87).

De acordo com Júlio Pires (1996), essas não foram as primeiras leis trabalhistas criadas, uma vez que em respostas às constantes manifestações operárias urbanas, legislação idêntica criou, na década de 1910, acatando somente as categorias mais mobilizadas, a exemplo dos empregados da Fazenda, que contraíram o direito a um montepio, em 1890, e os empregados da Estrada de Ferro Central do Brasil, que adquiriram direito à aposentadoria no mesmo ano. A novidade esteve no fato de as novas leis proporem resguardar os trabalhadores urbanos de forma mais geral e independente da categoria à qual estivessem vinculados. Tal resultado foi sinalizado pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT):

[...] Art. 3º Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário.

Parágrafo único. Não haverá distinções relativas à espécie de emprego e à condição de trabalhador, nem entre o trabalho intelectual, técnico e manual. (BRASIL, 1943).

Adicionado à legislação trabalhista, também ocorreu à modificação e o desenvolvimento do sistema de proteção social, o qual, até o momento, era efetivado via ações filantrópicas, praticadas por entidades privadas não estatais. Entretanto, no caso da assistência, tal mudança não expressou a retirada total da atuação da iniciativa privada no setor, mas o início do atendimento das demandas dessa área, também por ação do Estado.

Mediante centralidade da atuação estatal expandiu-se a capacidade de gestão das políticas, pela criação de mecanismos que possibilitaram estabelecer e implementar estruturas de proteção social de recorte nacional. Isso se expressou via criação de programas e da realização de reformas institucionais que tendiam ao atendimento das demandas de educação, saúde e as incluídas no domínio da assistência social (AURELIANO; DRAIBE, 1989).

Tais performances estatais foram viabilizadas com a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942, durante o período da Segunda Guerra Mundial. Seu objetivo era o amparo aos soldados que iam para a Itália e seus familiares. Seu ato inicial correspondia ao apoio em favor dos expedicionários, mas congregava também ações de “gestão populacional” da nação, sendo que após a guerra, foi esse segundo conjunto de ações que passou a ser assumido integralmente pela instituição e desenvolvido, em parceria com entidades filantrópicas.

Como resultado, ocorreu a promoção de uma gama diversificada de programas nas áreas da saúde, alimentação, educação, trabalho, assistência jurídica, dentre outros. Como

público alvo, havia, inicialmente, o grupo materno-infantil e o de idosos carentes, que, com o passar do tempo se juntaram ao grupo de desempregados, subempregados e demais indivíduos que, por terem diminuído seu poder aquisitivo, apresentavam dificuldades para o atendimento de suas necessidades básicas (DRAIBE, 1994; TEMURELO; SILVA, 2013).

A criação e desempenho desse órgão foram assim descritas:

Art. 1 [...] instituída na conformidade dos Estatutos aprovados pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, e fundada com o objetivo de prestar, em todas as formas úteis, serviços de assistência social, diretamente ou em colaboração com instituições especializadas, [...]. (BRASIL, 1942).

O custeio de seu funcionamento foi realizado via ação governamental, uma vez que:

Art. 2 - O Governo assegurará a Legião Brasileira de Assistência por intermédio do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, uma contribuição especial constituída:

- a) de uma cota mensal a ser paga pelos empregadores sujeitos aos Institutos e Caixas de Aposentadoria e Pensões, correspondente a 0,5% (meio por cento) sobre o montante dos salários pagos a seus empregados;
- b) de uma cota paga pela União de valor igual ao da arrecadação a que se refere a alínea anterior [...] (BRASIL, 1942).

Mediante tais atuações, ansiava o Estado brasileiro, a exemplo do que acontecia nos países europeus, harmonizar a distintas classes sociais, promovendo entre elas um sentimento de solidariedade (CARDOSO, 2010) e de identificação nacional. Tais questões beneficiaram a instalação do Estado corporativo brasileiro, compreendido como um interesse que, estando acima de todos os grupos, tomava para si a responsabilidade de defender a organização e o convívio harmonioso dos indivíduos; observando e realizando os interesses de todos. Desta forma, o Estado passaria a ter um executivo forte, centralizador e interventor, cuja obrigação seria:

[...] a coordenação da intervenção do governo no sistema produtivo, a fim de contornar a crise econômica; a adequação à ideologia outubrista; e garantir a ‘paz social’ no setor urbano-industrial, controlando politicamente a classe operária, cujo potencial desagregador poderia ameaçar o equilíbrio instável reinante nas classes dominantes”. (VIANNA, 1978, p. 123)

Porém, diferente do que se dava nos países europeus, as políticas cunhadas acabaram por receber a influências da estrutura sindical existente no país e, desta forma, tornou-se incapaz de beneficiar o conjunto da população. Estiveram excluídos dos benefícios os trabalhadores rurais, os urbanos autônomos e as empregadas domésticas.

Tal fato embasou a tese de Pires (1996), que assevera não ter existido no Brasil, deste tempo, a constituição de um Estado de Bem-Estar Social, uma vez que esperava que o tipo de Estado fosse aquele que, para além de mero promovedor de um conjunto de serviços e

atendimentos sociais restritos, seria o que teria como um dos centros de atuação a criação de um padrão mínimo de direitos sociais que deveriam ser assegurados a todos os cidadãos, o que não teria se verificado no Brasil. Assim, para o autor, presenciou-se o surgimento do Estado Social no período correspondente ao dos governos populistas.

Contudo, retomando a discussão concretizada por Potyara Pereira (2010), torna-se evidente que o processo que levou a constituição dos Estados de Bem-Estar na Europa, pode-se compreender que, além das características mencionadas por Pires (1996), foram presentes também outras, a exemplo da organização da produção e interferência do Estado na economia. Conforme já sinalizado, a realização de tais ações por parte do Estado brasileiro desencadeou a existência de diferentes experiências e vivências do Estado de Bem-Estar, como analisado por Esping-Anderson, (1991).

Tais diferenças seriam condicionadas levando-se em conta a particularidade de cada país e sociedade, o que teria causado diferentes regimes de Estado de Bem-Estar. Diante do exposto, podemos qualificar o Estado que se configurou no Brasil, no período em questão, como portador de um tipo específico de regime de Bem-Estar Social: o conservador, no qual predominaria “[...] a preservação das diferenças de status [tendo] os direitos, portanto, [...] ligados à classe e ao status” (ESPING-GANDERSON, 1991, p. 109). Tal ideia é defendida por Sonia Draibe (2002) ao ponderar que, embora diante de suas limitações e distorções, o Estado brasileiro detinha os mecanismos centrais que comporiam a intervenção estatal que daria início a um sistema de políticas de abrangência nacional.

A autora destaca como um de seus produtos o aparecimento de uma série de benfeitorias de bem-estar, tais como a estruturação do ensino primário e secundário, de setores responsáveis pela saúde e cuidados correlatos e também de algumas políticas de habitação.

Mesmo diante dos argumentos acima, o que impede que a ideia defendida por Pires (1996) não se sustente definitivamente, um foco de análise apresentado pelo autor é muito pertinente, no que se refere à relação Estado cidadãos, que para ele se torna a questão essencial da discussão. Vale destacar que na implementação de políticas sociais ou públicas redistributivas, acontecida na Europa, que teve como foco os trabalhadores em seu conjunto visualizados como um todo coeso e politicamente organizado, ao passo que no Brasil o foco foi uma “massa amorfa”, constituída por “grupos diferentes” de trabalhadores. Tais diferenças de olhares conduziram a atuações diferenciadas, já que no caso da Europa, o que se verificou foi a realização de dois encaminhamentos: um primeiro como resposta à clara mobilização operária acontecida no final do séc. XIX e depois a tentativa de cooptação de todo o conjunto

de seus membros no período pós-Segunda Guerra Mundial. No caso específico do Brasil, o que se verificou foi a realização de duas tentativas diferentes, mas que se viabilizaram de forma concomitante: a neutralização dos grupos mais atuantes e politicamente organizados, desde que sindicalizados, e a cooptação daqueles que recém-surgiam no cenário urbano ou que não possuíam organização política definida.

A diferença para os dois tipos de atuação se deve somente à diferença de concepção, no que se refere à classe “trabalhadora local”, assim como nos diferentes alicerces que compunham a estrutura produtiva de cada local - Europa e Brasil. De acordo com Bobbio (2004), as políticas redistributivas e, conseqüentemente, os direitos sociais acatados pelos serviços ofertados pelo Estado mediante tal intervenção

[...] expressam o amadurecimento de novas exigências — podemos mesmo dizer, de novos valores —, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado. (BOBBIO, 2004, p. 20).

Tais exigências foram experimentadas na perspectiva histórica pelos operários europeus do séc. XIX que, ante a realidade perpassada pela miserabilidade de suas condições de vida, organizaram-se coletiva e politicamente, de forma a exigir melhorias de suas condições de vida e trabalho. Assim, em função do início da Revolução Industrial, grandes contingentes de trabalhadores foram requisitados para a incorporação na produção industrial, sendo quase todo o operariado composto por quadros da indústria. Nessa direção, acatar a demandas do movimento operário era atender as necessidades de quase toda a classe trabalhadora. É diante desse histórico que Bobbio (2004, p. 20) afirma que “[...] as demandas de proteção social nasceram com a revolução industrial [...]”.

No Brasil, duas alterações ocorreram em relação à conjuntura vivenciada pela Europa: a primeira tem a ver com o fato de que a base econômica nacional não se encontrava ligada ao setor industrial, mas sim ao agrário, já que a base da economia era agroexportadora. A segunda tinha como centralidade o movimento operário, que era composto por sindicatos de categorias profissionais que, mesmo sendo formados por correntes ideológicas, agiam com vistas à redução de sua exploração e não para construção de um projeto político alternativo que englobasse os trabalhadores rurais (CASTORIADIS, 1979).

Tal situação ensejou a implementação de políticas sociais restritivas, voltadas para o atendimento de poucos setores trabalhistas. Seu reflexo foi, conforme menciona Carvalho (2009), a manifestação fechada dos direitos sociais sem o acompanhamento dos direitos políticos, o que beneficiou com que os mesmos “[...] não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se devia gratidão e

lealdade. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora, antes que ativa e reivindicadora” (CARVALHO, 2009, p. 126).

A ampla marca do país acabou sendo: O “descompasso” entre os direitos existentes, uma vez que nos momentos em que se visualizou o avanço dos direitos políticos e civis, não se constatou o avanço dos direitos sociais, e assim por diante. Esse descompasso, porém, não seria exclusividade brasileira, mas característico de muitas outras sociedades, pois, as “[...] sociedades reais, que temos diante de nós, são mais livres na medida em que menos justas e mais justas na medida em que menos livres”. (BOBBIO, 2004, p. 24).

Em sintonia com a realidade posta, assevera Carvalho (2009) que o grande desenvolvimento dos direitos sociais no Brasil referente aos direitos trabalhistas e previdenciários se deu no período de limitação das liberdades políticas e civis, manifestada entre os anos de 1937 a 1945. Posteriormente, o que teria ocorrido foi somente o aperfeiçoamento e a racionalização do sistema instalado. Apesar disso, esse aperfeiçoamento também teria se dado em outro momento de limitação das liberdades referidas, que foi a partir de 1964, período em que se instaurou, no país, a Ditadura Militar.

O que se visualizou no período foi a definição mais precisa do núcleo de intervenção do Estado e sua atuação, a qual tinha como particularidade a extrema centralização política e financeira no nível federal, a exclusão da participação social nos processos decisórios, a exacerbada fragmentação institucional, o princípio do autofinanciamento do revestimento social, assim como da privatização, e a continuidade do uso clientelístico da máquina estatal. Existiu a diferenciação entre os programas e áreas voltadas para um público que poderia oferecer contrapartida econômica, daqueles voltados para o público carente. Tal expansão da cobertura dos programas contou com evidente perda da qualidade nos serviços proporcionados, visto que carregada de particularidades autoritárias e tecnocráticas do regime, apresentando, em alguns momentos, o uso clientelístico e a presença de critérios políticos majoritariamente eleitorais para a tomada de decisões (DRAIBE, 1994).

Exemplo claro desse direcionamento foram às ações desenvolvidas na área da Assistência Social, que prosseguiram a partir de imperativos centralizadores, mas com pequena modificação via Decreto-Lei 593 de 1969, que criou a Fundação Legião Brasileira de Assistência, órgão vinculado ao então Ministério do Trabalho e Previdência Social, e que tomaria o lugar da LBA na prestação de serviços e realização de programas da área. Esse órgão juntaria todas as atividades realizadas por sua antecessora e passaria a utilizar a sigla (FARIAS, 1997). Tal perspectiva se encontrava descrita na normativa:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência Social, com o objetivo de prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência, através da família desprovida de recursos, mediante o estudo das realidades médico-sociais, periódica e metodicamente apuradas.

§ 1º A assistência de que trata o artigo será prestada prioritariamente àqueles que não sejam protegidos por outro sistema de assistência.

[...] Art. 2º A fundação que se institui, nos termos do artigo 1º, incorporará o acervo da associação civil denominada Legião Brasileira de Assistência, de que trata o Decreto-Lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1949, e legislação subsequente, e terá a mesma denominação e sigla (LBA) daquela associação, passando a ser sua sucessora para todos os fins de direito. (BRASIL, 1969).

Ao longo do período ocorreu a ampliação do crescimento econômico que fez com que muitos autores, como Maria Tavares (1994), o denominasse de “Milagre Econômico”. Tal período durou de 1968 a 1973 e foi nele que o país obteve o grande “salto de produtividade”, correspondente a uma nova fase de desenvolvimento industrial. O mercado interno expandiu alargando o nível de empregos e a inserção de trabalhadores, e o país atingiu altos índices de crescimento econômico que não favoreceu igualmente os diferentes setores sociais, de forma a promover o acréscimo das desigualdades, situação sentida apenas após 1974, com “Crise do Petróleo”. Para o Brasil, que agia como importador de capitais, e desta forma dependente de taxas de juros altamente voláteis, os impactos foram diretos e refletiram no desequilíbrio das contas correntes e na aceleração da inflação (ALMEIDA, 2001).

Mesmo diante do aumento da desigualdade, a mesma não se evidenciava nos anos do “milagre”, em função das mudanças advindas na estrutura da sociedade, que, de majoritariamente rural, se tornou cada vez mais urbana, o que gerou grande deslocamento populacional na direção campo-cidade, uma vez que os centros urbanos possuíam significativa oferta de emprego, e a população mais carente sentia sua renda familiar estável ou aumentada em função da quantidade de membros participantes do mercado de trabalho urbano. Somente com a restrição das atividades econômicas e com as alterações na dinâmica do mercado de trabalho nacional, que ocasionaram o aparecimento, pela primeira vez com intensidade, do desemprego urbano e a degradação das condições de trabalho, foi que esses setores começaram a sentir de forma mais presente a crise e a desigualdade econômica originadas pelo regime (CARVALHO, 2009, TAVARES, 1994; VASCONCELOS, 2005).

Na visão de Vasconcelos (2005), além do Brasil, outros países também sofriam com esse novo momento de crise e colapso do capitalismo, uma vez que o aumento do preço do petróleo encareceu os custos de transportes de vários produtos, dentre eles os agrícolas. Essa nova situação acarretou uma grande crise mundial de alimentos, de forma que os organismos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização das Nações

Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), tomaram para si essa tarefa.

Tal crescimento foi beneficiado pelo exagero de liquidez do mercado mediante existência de capitais a espera de aplicações e estava assentado na realização de empréstimos públicos de capitais estrangeiros. O mesmo beneficiou o alargamento do mercado consumidor interno de produtos industriais duráveis tais como automóveis e eletrodomésticos e de importados possibilitado pela ampliação das linhas de crédito. (FIGUEIRA, 2003; KOSHIBA; PEREIRA, 2000).

No Brasil, tal preocupação foi recebida mediante implementação de uma política redistributiva voltada para a questão alimentar, encaminhada através do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), em 1972, e com a instituição, de seu Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN, 1973). Esse programa tinha como uma de suas diretrizes a oferta da suplementação alimentar para gestantes, nutrízes, escolares de 7 a 14 anos e a trabalhadores de mais baixa renda.

Tais atividades foram realizadas a partir de parcerias estabelecidas entre o INAN e outros órgãos e instâncias governamentais: o Programa de Nutrição em Saúde (PNS), desenvolvido com o apoio do Ministério da Saúde e executado por intermédio das Secretarias Estaduais de Saúde; o Programa de Complementação Alimentar (PCA), desenvolvido com o apoio do Ministério da Previdência e Assistência Social e executado por intermédio da LBA; o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implementado com o apoio do Ministério da Educação e Cultura e executado através da Campanha Nacional de Alimentação Escolar; e o Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT), desenvolvido com o apoio do Ministério do Trabalho e executado por intermédio do Departamento Nacional de Saúde e Segurança do Trabalhador (VASCONCELOS, 2005; MAROUELLI, 2009).

Mesmo desenvolvendo diversas ações no campo social, o Estado brasileiro não conseguiu resolver ou contornar as sequelas provocadas pela crise econômica emergente da elevação das taxas de juro internacionais, que o conduziram ao endividamento com credores externos. Tal situação determinou a criação de políticas de reajuste recessivas e a destruição da estrutura financeira estatal, derivando no esgotamento e crise do sistema de proteção social implantado no país.

Faz-se importante observar que o financiamento de algumas políticas, tais como as criadas para o atendimento dos trabalhadores assalariados, tinham por base as contribuições sociais, ou seja, as receitas advindas de fundos ligados à folha de pagamento e por isso condicionadas às oscilações próprias do sistema econômico. Tal situação gerou lacuna entre a

demanda social por políticas e a capacidade do Estado em implementá-las. Assim, quando o poder de atuação do governo aumentava era porque aumentavam também os fundos, que, por sua vez, decorriam do bom desenvolvimento da economia nacional, sendo que a pouca demanda social era sentida, e quanto esta alargava era porque todo o panorama era inverso, e o Estado via-se neutralizado.

Diante do exposto, nos períodos de recessão, desemprego e contenção salarial quando ocorria uma compressão da folha de pagamentos e aumento das situações de carência, além da diminuição do poder de atuação do Estado, fazendo com que grande parte dos trabalhadores ficasse desatendida. Foi o que aconteceu nos anos finais do governo militar, quando os graus de pobreza, desigualdade de renda e exclusão dos serviços e benefícios sociais alargaram e atingiram parte significativa da população.

Draibe (1994) argumenta que, com o fim do regime militar, todo o movimento de redemocratização, brotado em meados dos anos oitenta, adicionou as demandas uma agenda de reformas para o sistema de proteção social, interrogando as regras existentes e que condicionaram a inserção ou não de indivíduos enquanto beneficiários e os modos centralizados de organização e decisão das políticas, o que contemplava a manutenção de privilégios e desigualdades sociais para todo o conjunto da população nacional. A intenção era a efetivação do resgate da dívida social acumulada ao longo de todo o período e a reestruturação do perfil da proteção social, acenando para o aumento real dos direitos sociais.

José Murilo de Carvalho (2009) menciona que existiu no processo que deu origem a queda dos governos militares uma maior participação popular do que havia acontecido em relação ao processo de 1945, fato ao qual confere ampla influência ao crescimento dos mercados de consumo e emprego decorrentes das mudanças econômicas efetivadas por aqueles governos, somados ao crescimento do meio urbano. Essas mudanças teriam beneficiado a mobilização e organização social. Diferentes grupos e setores sociais se aproximaram e canalizaram sua atuação visando a queda do regime militar e, como consequência, almejavam o retorno do estado de direito no país. Muitas foram as mobilizações espalhadas pelo território nacional, de forma expressiva na região Sudeste.

O motor das reivindicações era a realização das eleições diretas para presidente da República e a constituição de um governo civil. Mesmo com o não encaminhamento das reivindicações, a sociedade brasileira adquiriu um suficiente grau de organização suficiente para exigir a volta da democracia e da descentralização das ações estatais. Tal processo resultou na promulgação de uma nova Constituição, revestida formalmente de uma legislação

social irrestrita, de forma a possibilitar que os direitos políticos fossem retomados e os direitos sociais recebessem novo avanço.

2.4 O Estado Social no Pós Constituição de 1988 - A Focalização no Combate a Pobreza

No Brasil, foi durante os anos de 1980 teve origem o processo de redemocratização, momento no qual a nova Constituição foi promulgada. A nova Constituição teve significativa importância por inserir, no marco jurídico da cidadania, os princípios da Seguridade Social e da garantia de direitos mínimos vitais à reprodução social. Está registrado em seu texto que:

Art. 194. A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social.

Parágrafo único. Compete ao Poder Público, nos termos da lei, organizar a seguridade social, com base nos seguintes objetivos:

I - universalidade da cobertura e do atendimento; II - uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais;

III - seletividade e distributividade na prestação dos benefícios e serviços;

IV - irredutibilidade do valor dos benefícios;

V - equidade na forma de participação no custeio;

VI - diversidade da base de financiamento;

VII - caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, dos empregadores, dos aposentados e do Governo nos órgãos colegiados. (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

A nova diretriz mudou o padrão de atuação da Assistência Social do país de até então, pois, de uma atuação com vista à ajuda e ao amparo aos pobres, exercida majoritariamente por entidades privadas sem fins lucrativos e/ou religiosas, passou a ser compreendida como uma ação que atendesse os direitos sociais estendidos a todos os cidadãos.

Draibe (1993a) menciona em *O Welfare State no Brasil: características e perspectivas*, que o modelo de Estado Social instaurado no país conservou seu formato inicial desde o início nos anos de 1930, até, aproximadamente, o fim da década de 1970 e início de 1980, quando, em função da crise econômica instaurada no período, iniciou o processo de transformações.

Ao longo desse processo verificou-se a ocorrência de diversas restrições, tanto nos planos do emprego e da renda, como no financiamento do setor público em geral. Essa nova realidade possibilitou ao Estado dar continuidade no desenvolvendo de sua atuação de proteção social, de forma semelhante a que tinha desenvolvido até então.

Vinculada a essa realidade, verificou-se a influência da ideologia neoliberal, arquitetada e difundida nos países de economia central. Tal ideologia passou a apresentar orientações acerca do novo papel que o Estado tinha que desempenhar diante da crise econômica que havia se instaurado mundialmente. A ideia era a de que deveria o Estado tornar-se mínimo na promoção e realização de serviços sociais, estabelecendo parcerias com a iniciativa privada e os setores sociais, para o atendimento dessas demandas.

Vieira (1995) afirma que essa foi a nova orientação imposta pelos organismos internacionais, tais como FMI e Banco Mundial, e se estenderam a parte considerável dos países, em especial àqueles que recorriam ao uso de seus recursos via empréstimos.

Nesta direção, foi imposta aos países latino-americanos a adoção desse novo direcionamento econômico visando o bom funcionamento de seus Estados e que, a partir disso, realizassem suas reformas.

Draibe (1993b) menciona que uma das propostas neoliberais apresentadas ao Brasil e aos demais países da América Latina teve origem na Cepal, na qual estava presente um leque de reformas, dentre as quais destacamos:

a) A existência de uma Renda Mínima Social, que seria o oferecimento aos desfavorecidos de uma relativa segurança social, via o complemento de serviços que estes não pudessem obter autonomamente no mercado;

b) A existência de focalizações nos serviços públicos direcionando os gastos sociais aos programas e públicos específicos.

Conforme argumenta Fonseca (2008), como em muitos países, notadamente os da América Latina, ainda não existia uma grande cobertura de proteção social da forma como ocorria com o caso da proteção para as situações de desemprego, o que pode ser visualizado com a ocorrência da reforma e o adensamento da pobreza existente e ao aumento das desigualdades sociais entre os cidadãos. Nessa direção, para parte significativa desses países, a década de 1990 encerrou com o desmantelamento dos serviços sociais universais com a concentração do gasto público na realização de programas focalizados para os grupos mais vulneráveis.

Entretanto, no Brasil, as reformas tiveram um caminho diferente e com características específicas, pois, diferentemente do que ocorreu em outros países latino-americanos, a focalização não brotou como substituição, mas sim como complemento das políticas universais recém-criadas. Para a Assistência Social passou a existir uma proteção social que correspondesse à realização de políticas e medidas que pudessem melhorar não só a capacidade, mas também as condições dos grupos pertencentes à planta baixa da sociedade e

vulneráveis em relação ao acesso aos bens e serviços socialmente concebidos como de bem-estar (FONSECA, 2008).

Tendo como linha mestra duas formas de atuação do Estado brasileiro, e levando em consideração a história de atendimento realizado pela área social, existia a clareza quanto ao sujeito a ser atendido pela atuação focalizada, que dizia respeito àquele que se encontrasse em situação de pobreza. Porém, em realidade, parte considerável das pessoas passou a sofrer com as consequências oriundas da crise econômica instaurada, se fazendo necessário uma melhor definição acerca do que passou a se estabelecer como “pobres” e “vulneráveis”, de forma a delimitar os sujeitos que seriam atendidos com as ações focalizadas.

Na visão de Antônio Crespo e Elaine Gurovitz (2002):

[...] A conceituação de pobreza é algo extremamente complexo. Pode ser feita levando em conta algum “juízo de valor”, em termos relativos ou absolutos. Pode ser estudada apenas do ponto de vista econômico ou incorporando aspectos não econômicos à análise [...] (CRESPO e GUROVITZ, 2002, p.3)

Para esses autores, a complexidade está no fato dela não ser composta somente de análises objetivas, uma vez que decorre de percepções sociais concretas e vivenciadas pelas diferentes sociedades. De forma mais fiel, foi à área macroeconômica que sempre atuou na abordagem e na conceituação da pobreza, e foi dessa área que foram obtidos os conceitos de pobreza referente e pobreza absoluta. Tais conceitos anunciariam, respectivamente, a desigualdade na distribuição de renda e o padrão de vida vigente em determinada sociedade. Seriam a partir deles que poderíamos determinar que os indivíduos fossem encaixilhados como pobres, ou não, em determinada sociedade (CRESPO; GUROVITZ, 2002). Considerando que as sociedades possuem padrões de desenvolvimentos econômicos diferentes, seriam também diversas as classificações que cada uma enunciaria sobre seus membros.

Buscando proporcionar uma definição genérica, os autores citados argumentam que poderiam conceber a pobreza relativa “[...] como aquela situação em que o indivíduo, quando comparado a outros, tem menos de algum atributo desejado, seja renda, sejam condições favoráveis de emprego ou poder [...]” (CRESPO; GUROVITZ, 2002, p. 4) e a pobreza absoluta, como aquela correspondente a um padrão de vida adequado, obtido a partir “[...] da fixação de padrões para o nível mínimo ou suficiente de necessidades [...]” atendidas, as quais abarcariam distintos aspectos de cunho nutricional, de moradia ou de vestuário. Nessa direção, se avaliaria os preços relevantes para os custeios das referidas necessidades e se calcularia a renda necessária para isso.

No que se refere ao conceito de vulnerabilidade, ele surge, conforme apontam Daniel Hogan e Eduardo Marandola Jr. (2006), como um desdobramento ou produto da situação de pobreza, associado às desvantagens vividas pelos membros da sociedade, que acabaram, por múltiplos fatores, dentre os quais podem-se destacar os econômicos, sociais e culturais, sofrendo limitação no acesso aos bens de cidadania produzidos e manifestos na sociedade em que estão colocados. Assim, compreende-se que a vulnerabilidade poderia ser resumida na incapacidade ou inabilidade dos indivíduos em gerenciar um conjunto de oportunidades socioeconômicas para, com isso, melhorar sua situação social ou prevenir a deterioração da mesma.

Contudo, da mesma forma como acontece com a questão da pobreza, a vulnerabilidade também não é um conceito sobre o qual se tem consenso. Muitos são os autores que a discutem a questão em distintas perspectivas, sendo a maioria vinculada à CEPAL.

A fim de exemplificar tal diversidade, tem-se Hans-Georg Bohle, que aborda a questão ambiental; Jorge Rodríguez, que a trata a partir da perspectiva social e classista; Ruben Kaztman, que incorpora nessa perspectiva a questão econômica; e Martín Hopenhayn, que enfatiza as questões étnicas e culturais.

Muitas dessas reflexões e seus resultados foram apresentados mediante parcerias estabelecidas entre a CEPAL e os outros organismos, e utilizadas como diretrizes e incorporadas por outras agências e organismos internacionais em seus trabalhos. Tal realidade pode ser exemplificada a partir de documentos produzidos pelas organizações internacionais, como o Centro de Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que empregou esses conhecimentos para orientar sua atuação. Tal organização, a partir de estudos sobre a realidade de seus países membros, reestruturou os conceitos citados e os redefiniu. A partir disso, surgiram as definições de pobreza e vulnerabilidade social. Assim, a pobreza se referiu à situação na qual um indivíduo ou grupo não possuía acesso a determinados bens e serviços e nem realizaria o consumo de outros tipos de bens e serviços, sendo associado a ela o conceito de vulnerabilidade social, definida como sendo “[...] a exposição de uma pessoa pobre a choques (ou ‘eventos adversos’), que ameaçam o seu bem-estar, acima e além de sua capacidade de enfrentar e gerir a desvantagem do risco” (OCDE, 2009, p. 11).

Diante de tal orientação, preconizava a OCDE que, em função do significativo contingente populacional que estaria vivendo de acordo com as situações descritas, muitos países teriam que intensificar a atuação voltada para a proteção social, uma vez que ela seria

“[...] cada vez mais reconhecida como um instrumento essencial para a redução da pobreza nas nações de baixo e médio rendimento” (OCDE, 2009, p. 8).

No caso específico do Brasil, foram utilizados tanto os trabalhos da CEPAL como os produzidos pela OCDE, uma vez que, mesmo não sendo um de seus membros, era considerado seu “parceiro-chave”, mantendo estreito relacionamento desde 1999, quando da criação, pela organização, de um programa direcionado ao país. A partir dessas influências e com base nos trabalhos apresentados por Lopes (1993), Fonseca (2008) e Dedecca (2010), ficou definido que a classificação de pobre seria dada aos indivíduos que, por terem baixa renda, apresentariam baixo padrão de consumo e, por não terem acesso a determinados bens e serviços, viviam em péssimas condições, além de possuírem, pouca capacidade de gerir os resultados negativos advindos de eventos adversos.

Na visão de Draibe (1998, p. 3), a concepção de que o embrionário Estado de Bem-Estar criado no Brasil possuía “[...] baixa capacidade de intervenção positiva na estrutura de oportunidades sociais e na melhora da equidade [sendo] incapaz mais ainda de afetar, através de efeitos igualitários e redistributivos, a base da pirâmide social – as camadas pobres e miseráveis do país”. Menciona ainda a autora que os atributos do Estado brasileiro, composto pela estrutura federativa, assim como pela tradição centralista, suas dimensões demográficas e territoriais, contribuíram com a ocorrência de alterações na área social, como a superposição dos objetivos e atuação das agências ou dos mecanismos de operação, além da grande instabilidade e descontinuidade dos programas sociais criados.

Diante deste cenário, se fazia urgente à reestruturação do sistema iniciado nos anos de 1990, quando novas estruturas e programas foram criados. Como resposta a esta situação, Draibe (1998, p.5) menciona que aconteceu a modernização do sistema de políticas, via associação de programas de transferência monetária aos programas de proteção universal de serviços básicos que contraiu “maturidade institucional”.

Na perspectiva das estruturas, apresenta-se como importante inovação, no Brasil, a promulgação da Lei 8.742, em 1993, a nomeada Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), a qual propiciou a consolidação das políticas sociais nesse setor. A partir dela, se deu a criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que previa, entre outras coisas, a promoção de uma política integrada e descentralizada, na qual cada esfera de governo teria funções e atuações bem específicas. A descrição deste funcionamento se encontra registrada na Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS), aprovada em 1997 pela Resolução CNAS nº 204. Nesse documento consta tanto o processo de

descentralização Político-Administrativo das esferas de Governo quanto a Sistemática Operacional para financiamento de suas ações.

Uma vez existir, no Brasil, três entes federados, que se referem à união, ao estado e aos municípios, a ação de cada um ficou assim determinada: a União seria responsável pelo Conselho Nacional da Assistência Social (CNAS), os estados responsáveis pelos Conselhos Estaduais de Assistência Social (CEAS) e os municípios pelos Conselhos Municipais de Assistência Social (CMAS) (RIO DE JANEIRO, 2015; SILVA, 2009).

O CNAS foi criado no ano de 1994, constituindo-se enquanto órgão superior da Assistência Social. Ele substituiu o antigo CNSS e possuía caráter consultivo, funcionando de forma colegiada. Sua responsabilidade era a de coordenar a política nacional de assistência, além de agir na certificação das entidades de assistência social para recebimento de isenções e imunidades referentes a impostos e contribuições sociais. Os CEAS, por sua vez, ficou responsável por discutir, propor e aprovar o Plano de Assistência Social, instituído pelo CNAS, além de controlar, planejar e fiscalizar o Fundo de Assistência Social de sua prerrogativa. Já os CMAS possuíam as mesmas funções dos CEAS, acrescida a realização das inscrições das entidades beneficentes de Assistência Social de cada localidade, assim como sua fiscalização.

A Lei 8.742/1993 criou um conjunto de programas de responsabilidade e atribuição primeira dos municípios, cuja responsabilidade se circunscrevia à formulação da política pública, além do atendimento ao indivíduo, num modelo de gestão compartilhada. Foi a criação de soluções integradas a serem executadas no município, local onde as pessoas residem e, por isso mesmo, onde necessitam de atendimento (UNESCO, 2004).

No que se refere ao tratamento e combate à pobreza, o mesmo também foi reforçado pela LOAS, uma vez que esta define que:

Parágrafo único. Para o enfrentamento da pobreza, assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, garantindo mínimos sociais e provimento de condições para atender contingências sociais e promovendo a universalização dos direitos sociais. (Brasil, LOAS, 1993).

E que

Art. 26. O incentivo a projetos de enfrentamento da pobreza assentará em mecanismos de articulação e de participação de diferentes áreas governamentais e em sistema de cooperação entre organismos governamentais, não governamentais e da sociedade civil. (BRASIL, LOAS, 1993).

No que diz respeito aos programas, foi também no ano de 1993 apresentado o Plano de Combate a Fome e à Miséria pela Vida (PCFM), coordenado pelo Conselho de Segurança

Alimentar (CONSEA), cujo plano possuiu duas frentes de ação, uma de responsabilidade governamental e outra de responsabilidade da sociedade civil. O PCFM teve curta duração e, como consequência, obteve resultados modestos, mesmo diante do positivo impacto mobilizatório.

No ano de 1995 nasceu o “Comunidade Solidária”, que correspondeu a uma estratégia de articulação, coordenação e potencialização de programas federais já existentes. O programa contou com a atuação da sociedade civil e sua importância se circunscreveu no fato de o programa introduzir inovações, como a concentração em novas formas de ação e controle das ações sociais integradas; a apresentação de ações contínuas, flexíveis e descentralizadas; a delimitação da atuação territorial nos municípios com maior incidência de pobreza; a necessidade de articulação das três esferas de governo; e o estabelecimento de parcerias com o setor privado.

Claudio Dedecca (2010) contribui com essa discussão ao argumentar que, além das mudanças introduzidas com a LOAS e os programas citados, houve na mesma época a adoção progressiva do programa de transferência de renda, enquanto política privilegiada para o combate da situação de pobreza. Tal política foi adotada inicialmente por alguns municípios, passando posteriormente a ser incorporada pelo governo federal.

Na década seguinte, teve início o processo de unificação dos programas de transferência de renda, ganhando corpo com o Programa Fome Zero, de 2003. Tal estratégia foi materializada no final do mesmo ano com o Programa Bolsa Família, que incluiu em seu desenho alguns condicionantes, como foi o caso da manutenção dos filhos menores de 16 anos na escola.

Dedecca (2010) menciona que a difusão desse novo programa para mais de 12 milhões de famílias possibilitou diminuir rapidamente a situação de pobreza caracterizada pela falta de uma renda mínima por grande parte das famílias. Essa rápida melhora nos índices gerou a necessidade de um combate a novos desafios sobrevividos da complexidade dos problemas sociais, visto que, além da situação de pobreza existe “[...] a situação de pobreza extrema [que] é caracterizada tanto pela ausência de rendimento monetário como de acesso adequado a bens e serviços públicos.” (DEDECCA, 2010, p. 6). Assim, foram introduzidos outros instrumentos de combate à pobreza, os quais passaram a ser orientados para o fortalecimento da inserção produtiva e o acesso, com qualidade, aos bens públicos, como a educação, saúde, habitação etc., dentre os quais está o Proeja.

Ainda Dedecca (2010) informa que, a fim de que fosse promovida a construção de políticas apropriadas à realização do enfrentamento da complexidade da pobreza, se fez

necessário o mapeamento das condições de vida da população de baixa renda, de forma a incluir seu acesso à renda, ao trabalho e às políticas sociais. Para tal, se apresentaram pesquisas socioeconômicas domiciliares produzidas pelos registros administrativos do governo federal, como Cadastro Único; o DATASUS; a Rais; o Censo Escolar; e os registros da Previdência Social, que, mesmo possuindo baixo grau de articulação e padronização nos levantamentos, abrangeram várias políticas sociais, tendo potencial para alimentar um mapa dinâmico das famílias pobres e não pobres.

Assim, mediante base em dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) e da Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) se construiu uma classificação das famílias que seriam enquadradas como pobres, as quais passariam a ser assistidas pelos programas focalizados. Igualmente nessa direção, passou a ser classificada como pobre a família que obtivesse renda *per capita* mensal até $\frac{1}{2}$ salário mínimo, não desconsiderando as de extrema pobreza, com rendimento de R\$ 70,00 *per capita*; que possuísse dificuldade de acesso direto ou indireto aos bens e serviços públicos, tais como educação, saúde, saneamento básico, habitação, segurança e transporte; que se encontrasse em situação de informalidade ou ausente do mercado de trabalho; que não possuísse proteção social; que vivesse em condições precárias de moradia; sem acesso à rede de esgoto adequada e de pavimentação de rua; sem água encanada e com acesso limitado à coleta de lixo; e cujos membros vivessem em situação de insegurança alimentar (DEDECCA, 2010).

Essas foram às bases de dados sobre as quais passaram alicerçar as diferentes esferas de governo para a construção e direcionamento de seus programas. Tal situação foi percebida nos programas criados para os diversos públicos, dentre os quais se destacou o jovem e o adulto trabalhador.

2.5 O Ciclo de Políticas

Partindo do pressuposto de que as políticas públicas são pensadas, implantadas e implementadas com o objetivo de corresponder, ou, ao menos, aparentar corresponder, às demandas sociais para se efetivarem em diversos setores da sociedade, as políticas educacionais inserem-se no âmbito das políticas públicas e dizem respeito especificamente à educação escolar, circunscrevendo-se em contextos em que temáticas educativas se fazem presentes e devem ser capazes de exercer de maneira plena a cidadania.

Desse modo, os gestores públicos têm empreendido ações com o objetivo de subsidiar escolas, professores, alunos e comunidade em geral para que, juntos, possam trabalhar no sentido de garantir a todos os cidadãos acesso ao conhecimento produzido pela

sociedade, como é o caso do governo federal que, no ano de 2006, mediante o Decreto nº 5.840, de 13 de julho, propôs a elaboração e implementação do Proeja, Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A visão de Bowe, Gold e Ball (1992) é de que toda política sofre influências ininterruptas de contextos e textos no campo internacional, supranacional e nacional, estando sujeita a interpretações e recriações determinadas no contexto da prática institucional local e da história de vida dos sujeitos, seus valores e experiências, não podendo ser considerada pura e simplesmente implementada. Nessa direção, entende-se que ela se materializa mediante identificação de processos de resistência, de acomodações, de subterfúgios e de conformismo, dentro e entre os espaços da prática, e do delineamento de conflitos entre os discursos nesses espaços:

[...] our concern has been to explore policy-making, in terms of the processes of value dispute and material influence which underlie and invest the formation of policy discourses, as well as to portray and analyse the processes of active interpretation and meaning-making which relate policy texts to practice. In part this involves the identification of resistance, accommodation, subterfuge and conformity within and between contending discourses at work in these arenas [...] (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 13).

O presente estudo busca realizar a articulação entre a teoria de Bowe, Ball e Gold, a fim de se compreender e interpretar as políticas utilizadas como referencial analítico - a abordagem do ciclo contínuo de políticas, formulado por Stephen Ball e colaboradores.

Assim, a abrangência do objeto de estudo é o desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT, com foco na política, nos fatos e nas possibilidades, mas também levando em conta o contexto macro das políticas educacionais, tal como propõem Bowe, Ball e Gold (1992) no Ciclo de Políticas, no sentido de analisar a política, desde sua concepção e formulação, de forma a examinar os processos e as estratégias de implementação, até o contexto da prática.

A abordagem do Ciclo de Políticas, de Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold, caracteriza-se por um ciclo contínuo composto por três contextos políticos basilares – contexto de influência; contexto da produção de texto; contexto da prática, designações que substituíram a política proposta, a política de fato e a política em uso, criadas inicialmente por Bowe e Ball (1992).

Tendo em vista a preocupação de realizar uma análise das implicações e decorrências das políticas no que diz respeito aos seus impactos em relação às desigualdades existentes, assim como em relação às estratégias indispensáveis para o atendimento das necessidades

geradas pelas políticas, foram adicionados por Ball (1994) dois outros contextos, a saber: o contexto de resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Sendo que, ao todo, existem cinco contextos:

Contexto de influência: É nele que a política tem início. Mediante disputa entre os grupos que se encontram no poder ou fora dele, pela supremacia nas decisões e definições da Educação e os discursos são construídos, Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que é no contexto de influência que os conceitos-chave das políticas são formados, que adquirem circulação e crédito, cunhando um discurso e um vocabulário para iniciação da política. Esse tipo de discurso é empregado para influenciar arenas de ações públicas via mídia em massa:

[...] Here key policy concepts are established (e.g. market force, National Curriculum, opting out, budgetary devolution), they acquire currency and credence and provide a discourse and lexicon for policy initiation. This kind of discourse forming sometimes given support, sometimes challenged by wider claims to influence in the public arenas of action, particularly in and through the mass media. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20).

Sobressaem nesse contexto, as influências globais e internacionais, locais e a articulação entre elas na formulação das políticas, com evidência para os organismos internacionais e as agências multilaterais de financiamento.

Contexto da produção de texto: Refere-se à política de fato. Trata-se dos textos legais e políticos, comentários sobre a legislação, discursos e aparições públicas de políticos de relevância etc. É a materialização das disputas e embates ideológicos fruto do contexto de influência. A linguagem usada na produção dos textos está relacionada ao interesse público. Os textos são fontes essenciais de informação e compreensão da política.

Contexto da prática: Constitui-se no espaço de interpretação, recriação e implementação das políticas. A visão de Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22) é a de que inexistente implementação sem a recriação. Os autores defendem que os profissionais que atuam no contexto da prática desempenham papel ativo no processo, podendo também rejeitar, selecionar ou ignorar as orientações explícitas na política. Assim, “o ponto-chave é que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro desta arena, ao invés disso, ela está sujeita à reinterpretação e depois é recriada”.

Conforme apresenta os autores, no que se refere ao contexto da prática, os leitores não são ingênuos, uma vez que eles, ao realizarem a leitura, reinterpretem as políticas tendo por base suas histórias de vida, experiências e valores. Nesse sentido, partes dos textos serão rejeitadas, ignoradas, incompreendidas etc.

O contexto de resultados (efeitos): Refere-se ao contexto de análise das implicações da política na sociedade, tendo por base seus resultados, com ênfase na preocupação com questões de justiça, igualdade e liberdade individuais. Ball (1994) menciona que existe certa distinção entre efeitos de primeira e segunda ordens. As implicações de primeira ordem relacionam-se às mudanças na prática ou na estrutura e são manifestadas em lugares específicos ou no sistema como um todo. As implicações de segunda ordem estão relacionadas aos impactos dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

Contexto da estratégia política: Diz respeito a um conjunto de atividades sociais e políticas essenciais para lidar com as desigualdades causadas pela política.

Analisar um objeto de estudo mediante o ciclo contínuo de políticas, nas perspectivas macro e micro, exige um olhar sob outro foco, de forma diferente de como parte considerável das pesquisas tem analisado as políticas até então. Faz-se necessário compreender o objeto em sua totalidade, cujas partes sejam interligadas e não desconectadas e independentes. Assim, é insuficiente analisar apenas o processo de concepção da política, ou os processos de implementação, ou, ainda no que diz respeito apenas aos impactos dessa política. Coadunamos com a visão de Ball e Bowe que destacam a importância de se compreender a complexidade do processo político:

No obstante, argumentaremos que el proceso político es mucho más complejo de lo que parece y que se produce un “proceso dialético” en el que pueden encontrarse conjuntados de modo más o menos impreciso “momentos” de legislación (la propia ley), documentación (procedente del NCC, el ministerio de Educación y Ciencia, etc.) y “puesta en práctica” (el trabajo de los maestros). (BALL; BOWE, 1998, p. 106).

Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que a separação entre as diferentes fases de geração e de implementação da política, em que uma se encontra desconectada da outra, de forma linear, caracteriza a “perspectiva gerencial” no processo de política. Pesquisas em política que seguem essa direção nos deixam sem a devida noção de como as questões macro das políticas têm elo com as questões micro, tais como escolas e salas de aula, e fazem cumprir o intenso propósito ideológico no qual teoria e prática são separadas e em que a primeira é privilegiada:

[...] Indeed it seems to us that the image implicit in the conception of distinct and disconnected sets of policy makers and policy implementors actually serves the powerful ideological purpose of reinforcing a linear conception of policy in which theory and practice are separate and former privileged. [...] (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 10)

Para Bowe, Ball e Gold (1992), para a realização da análise das políticas é indispensável compreender o significado da política, tanto enquanto texto como enquanto discurso. Em se tratando da primeira questão, da política como texto, ressaltam os autores, com base nas ideias de Hawkes (1977), que os textos podem ser repartidos entre os que possibilitam ao leitor colaborar com o que está escrito – “*writerly*” – e aqueles nos quais não é permitida a participação do leitor, competindo a ele apenas aceitar ou rejeitar a ideia apresentada – “*readerly*”. Em se tratando dos textos da política do tipo “*writerly*”, existe uma composição do que é novo junto ao que o leitor já sabia. Os leitores vão reescrevendo a política mediante interação transformadora entre texto e leitor.

Ball e Bowe (1992) chamam a atenção para a necessidade de se observar que a formação da política não termina no momento legislativo, mediante normatização de leis, decretos, portarias. A partir do texto da política, os leitores têm a possibilidade de proceder a uma pluralidade de leituras, de forma a poder interpretá-lo, reinterpretá-lo, reformulá-lo de diferentes maneiras, o que nos leva a compreender a política como discurso que se refere a um processo perpassado de possibilidades e impossibilidades.

Nessa direção, os textos de política, como conhecimento e prática, ou como discurso, podem ser contestados. Os leitores não absorvem as ideias desses textos sem questioná-los, de forma que, mesmo as políticas autoritárias não conseguem fixar ou dominar os sentidos dos seus textos, uma vez que partes serão rejeitadas, ignoradas ou não compreendidas. Ou seja, interpretadas de maneiras diferentes:

[...] Policies will be interpreted differently as the histories, experiences, values, purposes and interests which make up any arena differ. The simple point is that policy writers cannot control the meanings of their texts. Parts of the texts will be rejected, selected out ignored, deliberately misunderstood, responses may be frivolous.[...] (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22)

Os textos de política são, em geral, lincados à linguagem geral do público, às reivindicações do senso comum e à razão política, uma vez que, como influência, estão diretamente ligados aos interesses estreitos e ideologias dogmáticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20).

Ball (2006), ao se referir às várias posições, estilos e preocupações no tocante às pesquisas educacionais, menciona a necessidade de uma atenção especial para a diferença entre pesquisas “orientadas para políticas” e pesquisas “orientadas para a prática”. O autor afirma que:

[...] um grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma, à política. Mas, em alguns desses estudos, a política pode ser pensada como uma ausência presente significante. Ela é ignorada ou teorizada “fora

do quadro”. Isso é o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como auto-determinados. Ou seja, como algo fora de seus contextos relacionais... [...] Essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou os seus padrões de ensino como exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público. [...] (BALL, 2006, p. 19-20, grifo nosso)

Ball (2001) se refere à “nova economia moral” para abordar o novo contexto global, decorrência das transformações nas formas de provisão do setor público com a inserção de novas formas de regulação social. O autor explica que o Estado de Bem-estar Keynesiano (Welfare State) é trocado pelo Estado de Bem-estar Schumpeteriano, em que prevalece uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo submisso às forças do mercado e como parte das políticas ideológicas neoliberais e aos princípios da globalização:

[...] estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social, e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (BALL, 2001, p. 100).

Diante do exposto, “os pontos-chave de ligação entre a reestruturação e a reavaliação (ou redirecionamento ético) do setor público são os discursos de excelência, efetividade e qualidade [...]” (BALL, 2006, p. 12).

Ainda Ball (2001) destaca o fato de que as mudanças, as novas estratégias no domínio da globalização e as políticas neoliberais não representam estratégias de desregulação.

É importante dizer que, ver estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de des-regulação, é interpretá-los erroneamente. Na verdade, eles são processos de re-regulação, representando não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle [...] (BALL, 2001, p. 104).

Nessa direção, da mesma forma como a globalização consiste em um processo de interpenetração do global no local, sem, contudo, destruí-lo (GIDDENS, 1996), podemos entender as políticas nacionais originadas nesse extenso contexto como um processo de “bricolagem”:

[...] um constante processo de empréstimo e cópias de fragmentos e parte de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de

complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 1994 apud BALL, 2001).

CAPÍTULO III

Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: dos Primórdios à Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

O presente capítulo tem por objetivo apresentar historicamente a Educação Profissional, evidenciando, além do contexto histórico de sua criação, também as intenções que perpassaram por sua evolução, considerando que, ao longo do tempo, considera-se que ocorreu o fenômeno da disfuncionalidade das instituições de formação, frente à demanda imposta pela denominada “sociedade do saber”, que se alarga constantemente, tornando-se necessário discutir a forma clássica de organização dos aparelhos de ensino e de aprendizagem, assim como as concepções que lhe são subjacentes.

Recuperando o contexto histórico, podemos afirmar que, entre o final do século XVIII até meados do século XIX, durante a 1ª Revolução Industrial, a qualificação do trabalhador, na perspectiva do trabalho simples, não constituía preocupação, quando somente o trabalho mais complexo merecia relativa atenção. Algumas mudanças se fizeram evidentes no que se refere ao momento em que a manufatura realizou o processo de desmonte da produção artesanal, quando parte significativa dos trabalhadores passou a ser atrelada ao manuseio de máquinas simples e, conseqüentemente, destinadas à realização de tarefas parciais, rudes e repetitivas. Naquele momento, qualquer pessoa analfabeta podia se tornar um trabalhador da indústria, o que não descartava as mulheres e até mesmo as crianças (CUNHA, 2000).

Diante de um cenário perpassado pelo novo e pela inicialização do processo de industrialização, a educação dos trabalhadores, para cumprir as demandas no novo setor, surgiu como necessidade somente na segunda metade do século XIX, em decorrência da dinâmica da realidade e do avanço científico, sobressaindo os campos da mecânica, química e eletricidade, que passaram a exigir o aperfeiçoamento cada vez mais rápido da maquinaria, demandando transformações no processo de produção, que aos poucos passou a automatizado.

Nesse sentido, no contexto do cenário mundial, a relação educação X trabalho foi ressignificada a partir do surgimento das máquinas de tear, introduzidas depois da segunda metade do século XVIII, na Inglaterra. A aprendizagem se dava no dia-a-dia do desenvolvimento do trabalho, sendo que nas fábricas esse processo era limitado, e a instrução acontecia de forma elementar, restrita ao treinamento, apenas, com forte exploração do trabalho feminino e infantil. Com o advento da Revolução Industrial, se fez necessário o incentivo à Educação Básica (CUNHA, 2000).

Em pleno processo de crescimento industrial, o aspecto humano não era considerado, visto ser o operário visualizado apenas como máquina, uma vez treinado com objetivos claros para a realização mecânica das tarefas. Naquele período, fica evidente a exploração do homem pelo homem, sendo que os explorados, pertencentes à planta baixa da sociedade, eram vistos como desprovidos de qualquer bem, uma vez que só tinham como propriedade, além da prole, seu corpo e sua força do trabalho.

As teorias da produção encontraram nesse panorama um campo fértil para se desenvolver com o objetivo claro de sistematizar a linha de montagem, buscando, assim, o aumento da produtividade. Henry Ford e Frederick Taylor se constituem nos pioneiros responsáveis por realizar a inovação na indústria.

Embora se tratasse de uma ideia inovadora, Henry Ford implantou e desenvolveu um sistema de linha de montagem organizado, porém, o operário ainda era compreendido como extensão da máquina. O fordismo, nome dado ao sistema de linha de montagem proposto por Ford, se ancorou em cinco transformações principais: a produção em massa e o combate aos desperdícios, sobretudo de tempo; com o parcelamento das tarefas, ocasião em que os operários deixavam de ter o domínio de todo o processo produtivo, o trabalhador passou a se especializar apenas em parte dele; a criação da linha de montagem; a padronização das peças e, por fim, a automação das fábricas (CUNHA, 2000).

Segundo Manfredi (2005, p. 105), considerando que “o País objetivava participar da economia internacional, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho” que estava baseado no modelo de organização Taylorista¹³, cujo idealizador, Frederick Taylor, introduziu, nas indústrias, formas de controle do tempo e definição dos movimentos essenciais para a fabricação dos produtos.

Na década de 70, ainda no século XX, o mercado de trabalho iniciou um processo de significativas e rápidas modificações, provocando mudanças também no perfil do operário necessário para cumprir a demanda das indústrias. Dele se exigia a repetição exaustiva de uma mesma tarefa, objetivando a produção em larga escala, mas também autonomia e rapidez na aprendizagem. Diante de um novo contexto e exigência do mercado, os governantes passaram

¹³ Cada trabalhador era sistematicamente treinado para alcançar o mais alto grau de eficiência e aprender a fazer espécie de trabalho superior, que não conseguia fazer sob os antigos sistemas de administração; ao mesmo tempo adquiria atitude cordial para com seus patrões e condições de trabalho, enquanto antes grande parte de seu tempo era gasto em crítica, vigilância e suspeita e, às vezes, franca hostilidade. Este benefício generalizado a todos os que trabalham sob o sistema é, sem dúvida, o mais importante elemento na questão (TAYLOR, 1990, p. 103).

a incentivar, de forma cada vez mais intensa, a promoção de uma educação que possibilitasse a formação dos trabalhadores.

Embora estejamos em pleno século XXI, as intenções preconizadas para a Educação Profissional e Tecnológica, no contexto da formação do trabalhador, não mudou muito, podendo-se observar como foco central de significativa parte da política pública para a educação do trabalhador, a intenção clara de preparar adultos para os efeitos da globalização e da reestruturação da economia.

Nesse sentido, se faz necessário ter clareza de que a escola, ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução das classes sociais, reafirmando valores dominantes da exploração e do poder, na mesma medida alimenta o movimento de superação do estado de coisas existentes. Frigotto (1989, p. 24), ao se referir a essa questão, considera que:

A escola ao explorar [...] as contradições inerentes à sociedade capitalista é ou pode ser um instrumento de mediação na negação dessas relações sociais de produção. Mais que isto, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação dessas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho.

Pode-se afirmar, portanto, que a educação Profissional e Tecnológica, enquanto mecanismo de formação do trabalhador e projeto de produção de saberes, oportunizou a construção de ações que, de forma sistemática, garantissem a prática do fazer educativo em favor da transformação pessoal e da sociedade, como forma de driblar a complexidade imposta pela hegemonia do capital, que ao longo do tempo tem demonstrado uma significativa capacidade de reinvenção, perpassando diferentes modelos de política de educação de adultos, a saber: Modelo democrático-emancipatório, que se refere à modernização; Modelo de Controle do Estado; e Modelo de gerenciamento de Recursos Humanos.

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, até 1929, mereceu a primeira regulamentação em 1809, com a criação do “Colégio de Fábricas”, pelo então Príncipe Regente, futuro D. João VI.

Posteriormente, na busca por aplicar medidas que contribuíssem para a consolidação e prosperidade da nova forma de governo no Brasil, em um período em que a Nação estava reordenando a sua estrutura administrativa em função da implantação da República, o representante do Poder Executivo central esboçava a apresentação de uma política republicana em relação ao trabalho.

Marechal Manuel Deodoro da Fonseca, em mensagem inaugural, enviada ao Poder Legislativo em 1890, expressou de forma clara e objetiva essas intenções:

[...] cumpre-nos voltar vistas solícitas e patrióticas para a conquista realizada, para a obra que, embora finda, há de ir recebendo [...] com o conhecimento exato das circunstâncias e das necessidades reais do País, com o aperfeiçoamento da educação popular e política das classes e dos partidos, com as expansões que forem tendo as nossas riquezas, as nossas indústrias, os retoques e as reformas indispensáveis à sua consolidação. Até ontem, a nossa missão era fundar a república; hoje o nosso supremo dever perante a pátria e o mundo é conservá-la e engrandecê-la. (FONSECA. Mensagem 1980 *apud* INEP, 1987, p. 15).

O povo brasileiro, ávido por entender os acontecimentos do dia 15 de novembro de 1889, embora tenha acompanhado todo o movimento, indagando sobre o que se passava, respondendo aos vivas, ao lado da parada militar, que, conforme destaca Carvalho (1990), evidenciou o seu não envolvimento no percurso que antecedeu a proclamação, daí sua incompreensão do que viria a ser a República. Não se pode afirmar, portanto, que o novo projeto governamental brasileiro pudesse ser caracterizado como um desejo popular. Mais do que nunca se fazia necessário produzir, sobretudo na grande massa enquanto segmento social, um novo imaginário de Nação que tivesse a ver com a criação de uma identidade republicana brasileira, voltada para o atendimento geral dos seus cidadãos (CARVALHO, 2002).

A República se configurou como o único regime capaz de conferir aos cidadãos a igualdade política, bem como a possibilidade de os mesmos assumirem cargos públicos ou se tornarem donos de indústrias, independente de classe social. Assim, o novo regime político precisava ser visualizado como detentor da virtude homogeneizadora das diferenças.

Para conseguir concretizar a proposição da nova forma de governo, a educação do povo foi considerada mecanismo estratégico na propagação dos novos princípios republicanos, de forma a atingir não só a cabeça, mas também o coração dos cidadãos, contribuindo para a legitimação do novo regime político. Compreendida como estratégica da nova forma de governo, a educação recebeu atenção especial, conforme se pode observar na Mensagem Presidencial enviada ao Congresso Nacional em 1891:

[...]. Anteriormente ao atual regime, a constituição do ensino público se fizera sem espírito sistemático e sob acanhados moldes. Dado o advento da República, forma de governo em que a difusão do ensino se impõe com o caráter de suprema necessidade, cuidou o Governo Provisório de organizá-la sob novas bases, por modo completo e harmônico, desde a escola primária até os institutos superiores, proporcionando aos estudos a orientação que o espírito moderno e as condições de nossa existência política imperiosamente exigiam. [...]. Realizando as mais adiantadas aspirações liberais, essa nova constituição do ensino fez justiça particular. (FONSECA. Mensagem 1891 *apud* INEP, 1987, p. 15-16).

Frente à preocupação constante com as propostas educacionais, o poder legislativo era continuamente requerido a fim de poder viabilizá-las. Vinculadas às ideias de governabilidade democrática, descentralização política, industrialização, entre outras, a organização de um sistema educacional nacional fazia parte das muitas soluções viáveis ao desenvolvimento, expansão e modernização do país, que aos poucos se reestruturava com foco na urbanização.

A intenção era oferecer ao povo, sobretudo aos que fixavam moradia nas cidades, uma ocupação via ensino profissional, com o objetivo de capacitar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país em função das mudanças que vinham ocorrendo na economia agrário-exportadora.

Na Constituição de 1891, a definição de competências entre Estado federal e Estados membros, em matéria educacional, teve origem no Ato Adicional de 1834, segundo o qual competia à União fixar os padrões da escola secundária e superior, enquanto a primária e técnico-profissional ficava sob a responsabilidade das Províncias, mais tarde intituladas de Estados, privativamente (NAGLE, 1985).

Ainda assim, o poder federal assegurou, na sua plataforma de governo, desde o início de sua organização, seus propósitos em relação ao Ensino Profissional, justificados na Mensagem Presidencial enviada ao Congresso Nacional em 1892: “O desenvolvimento da indústria acentua a necessidade de prover com a máxima brevidade, e eficazmente, o ensino profissional, tão descuidado entre nós” (FONSECA. Mensagem 1891 *apud* INEP, 1987, p. 19).

Posteriormente e com ênfase maior, o presidente Afonso Pena (1906 *apud* INEP, 1987, p. 39) expôs seu projeto técnico educacional no Manifesto Inaugural da Presidência da República: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”.

No período de 1809 até 1907, a educação profissional no Brasil foi pensada e desenvolvida pelo viés do modelo de política de educação de adultos, denominado Modelo de Controle do Estado. Naquele momento histórico, a intenção era explícita no sentido da garantia da ordem e do progresso nacionais.

O desenvolvimento da indústria brasileira exigiu, certamente, a instauração do ensino profissional. A realidade brasileira, diante das mudanças, no que se refere ao modelo agroexportador, cada vez mais evidenciava os argumentos que justificavam a preocupação com esse ramo do ensino:

Tal intenção é expressa na Mensagem Presidencial enviada ao Congresso Nacional em 1907 “[...] Devemos cuidar com especial atenção do ensino profissional e técnico, tão necessário ao progresso da lavoura, do comércio, indústrias e artes”. (PENA *apud* INEP, 1987, p. 40).

O Projeto do Congresso de Instrução e a Proposição da Câmara dos Deputados enviados ao Senado possibilitaram ao governo federal sair do terreno das propostas e organizar um sistema nacional de educação profissional, sem agir inconstitucionalmente, embora não houvesse clareza quanto à melhor denominação a dar àquele ensino, se técnico ou profissional.

Partindo do entendimento de José Murilo de Carvalho (2002), o cidadão pleno deve ser titular de todos os direitos. Nessa direção, a democracia constitui a base do desenvolvimento do nosso país e, ao longo do tempo, vem sendo construída como forma de introduzir um regime de igualdade política enquanto mecanismo capaz de aplinar as diferenças entre ricos e pobres. Em 1776, em um contexto de revolução social nos Estados Unidos, se pleiteava a Revolução Democrática, que vinha se desenrolando desde que os americanos proclamaram sua independência.

Nessa medida, a manutenção do espírito associativo e participativo decorrente da tradição cultural dos norte-americanos, no que se refere ao espírito cívico, foi fundamental para a manutenção das instituições políticas, na perspectiva de um círculo virtuoso relativo às instituições e reforço dos costumes que influenciavam diretamente na nossa concepção e prática, no que diz respeito à democracia, especialmente os diversos setores da vida brasileira em sociedade, inclusive na educação e nas políticas públicas.

Partindo do pressuposto de que a Cidadania é o efetivo usufruto dos direitos civis, políticos e sociais, a população deve ser instruída e educada para tal. Mas, como andar essa educação após quase 30 anos de promulgação da “Constituição Cidadã” brasileira?

3.1 Formação para o Trabalho - Percurso Histórico

Nos primórdios da sociedade brasileira, apenas a formação para o trabalho complexo mereceu algum desenvolvimento e ela aconteceu de forma isolada, adstrita às instituições de ensino superior. Tal realidade pode ser vislumbrada no Brasil Colônia, sobretudo nos colégios jesuíticos e, posteriormente, já no Império, nas primeiras cátedras, escolas, institutos e faculdades, sendo que as particularidades marcantes desse modelo de formação eram denominadas “profissões liberais”, cuja preparação acontecia em determinada área do saber e em instituições específicas que se localizavam nos grandes centros urbanos do país, com preparação predominante para as atividades militares e da administração do Estado.

A formação do trabalho simples, por sua vez, acontecia desde o início do século XX, caracterizada, em grande parte, pelo processo de trabalho sem qualquer preparação especializada. A normatização da educação no Brasil em nível federal só aconteceu depois da década de 1930. Até aí existiam diretrizes de caráter geral, derivadas da esfera federal, contudo, o desenvolvimento e o suprimento de educação dependiam das políticas dos governos estaduais, o que possibilitava que as taxas de escolarização elementar apresentassem significativas variações regionais (CUNHA, 1997). Assim, tanto a legislação quanto o investimento financeiro variavam de estado para estado, assim como as taxas de escolarização, visto apresentarem alto índice de analfabetismo, uma vez que em 1920 o Brasil contava com 70% da população analfabetas, na faixa etária de 15 anos ou mais; já em 1940, essa porcentagem chegou a 56,2% e, em 1950, ainda representava 50% da população (ROMANELLI, 1983). Contudo, isso não significou que a população, à época, estava a ser alfabetizada, ao contrário, tal diminuição se deveu, em grande medida, ao número de óbitos nessa faixa etária, uma vez que o brasileiro tinha uma expectativa de vida bem menor, se comparada aos dias atuais.

A preparação do homem para a execução de parcela do trabalho simples teve um desenvolvimento tardio, mesmo o Brasil fazendo parte de uma economia agroexportadora. Historicamente, é perceptível que, desde o fim do século XIX e até o início do XX, mais precisamente na década de 1930, a formação técnico-profissional teve sua expansão de forma desorganizada e fora do sistema organizacional educativo, o que conferia a essa modalidade de ensino um caráter necessariamente assistencial, cujo objetivo era resolver um problema social indesejado, existente em função da expansão das cidades. Neste sentido, surgem os institutos para incapacitados e menores abandonados, em sua grande maioria de caráter religioso, estendendo-se, sobretudo depois da proclamação da República, aos filhos das camadas pertencentes à planta baixa da sociedade, sob a concepção que se fazia necessário “moralizar” esses setores.

As primeiras instituições de ensino técnico-profissional foram sedimentadas na República, mesmo tendo sido criadas durante o Brasil imperial, em função de alguns problemas surgidos pela grande concentração de pessoas nos centros urbanos, como foi o caso de doenças, fome, falta de moradia e infraestrutura básica, elas começaram a fazer parte das preocupações governamentais, mas somente em função da manutenção da ordem. Nesse sentido, a criação da rede de Escolas de Aprendizes-Artífices, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, consistiu na primeira iniciativa do governo federal com clara

intenção “moralizadora”. Legalmente, podemos observar que, desde os considerandos do decreto que lhe deu origem, tal objetivo era colocado de forma ficava explícita:

Considerando:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torne necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação;

Decreta:

Art. 1º - Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito. (BRASIL, 1909. Não paginado).

O mesmo Decreto evidenciou que a criação de hábitos de trabalho e o “preparo técnico” decorrentes da formação de um ofício, eram visualizados como solução viável para o problema da ordem e integração social dos novos setores, que o fim da escravatura, a proclamação da República e a complexificação econômica apresentaram enquanto novo cenário social.

O ensino técnico-profissional nasceu, portanto, para cumprir com a intenção de “assistir” a população carente, de forma a integrá-la social e imediatamente via trabalho. O ensino profissional não superior era mantido pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, responsável pelos assuntos relativos à profissionalização dos menores entre 10 e 16 anos, e estabelecido um em cada capital de estado:

Voltada [s] para a construção de uma nova ética do trabalho, regeneradora e disciplinadora de homens inferiores, [...] distanciava [m]-se do movimento de difusão do ensino primário obrigatório junto à massa analfabeta [...]. A educação técnica profissionalizante seria sua tônica: aprender, vendo ou fazendo, era o critério dessa moderna pedagogia, adaptada às vicissitudes da expansão do capitalismo mundial [...] (MENDONÇA, 1997, p. 90).

O currículo específico para o ensino técnico-profissional era definido pela rede federal de instituições e contava com iniciativas de alguns estados da Federação (CUNHA, 2000), assim como de particulares, dentre as quais algumas instituições criadas pela Igreja Católica, sendo que os salesianos se especializaram em ministrar esse tipo de instrução (CUNHA, 2000). Em todas elas, em geral, não eram exigidos conhecimentos prévios para o ingresso, e a formação se circunscrevia exclusivamente na prática de um ofício e eram destinadas aos filhos dos pobres, portanto, já com predomínio das características de um

sistema dual de ensino, que não se articulava ao sistema educativo formal e cuja finalidade era de cunho eminentemente ético-político e, conseqüentemente, assistencial e moralizante.

Tendo em vista a dinâmica da realidade, a partir do desenvolvimento da urbanização e da industrialização e sua influência na vida da sociedade brasileira, a formação para o trabalho simples começou a exigir certo grau de sistematização fora do local de trabalho, o que começou a acontecer nas instituições de educação escolar elementar e nos centros de formação técnico-profissional, impulsionados a partir da década de 1930, quando teve início à instalação do governo de Getúlio Vargas, denominado de regime autoritário, que deu origem ao processo de reordenamento das relações capitalistas no país.

O crescente e rápido fortalecimento da burguesia industrial emergente no Brasil, mesmo frágil e com base e dependência da oligarquia agrária, mas articulada a um proletariado urbano marcado por tentativas localizadas de organização autônoma, possibilitou a imagem de um Estado forte, que, na visão de Carlos Nelson Coutinho (1989, p. 126), cumpriu dois papéis importantes durante o período: “o de substituir as classes sociais em sua função de protagonistas dos processos de transformação e o de assumir a tarefa de ‘dirigir’ politicamente as próprias classes economicamente dominantes”.

A dualidade da educação no Brasil é explícita tendo em vista que seu processo de modernização capitalista exigiu e fez uso de um aparato institucional diversificado e complexo, capaz de expressar a crescente racionalização da economia e da vida em sociedade, o que requereu a formação de pessoas com capacidade, não só dirigir, mas também administrar o processo. Assim, a formação para o trabalho complexo no país passou a ser objeto desse processo de reordenamento.

Manfredi (2005) afirma que do período em que ocorreu a expulsão dos jesuítas até a estruturação de outra forma de organização educacional no país, existiu uma lacuna de, aproximadamente, 49 anos, estagnada com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, ocasião em que foram realizadas as primeiras medidas de reorganização educacional priorizando o ensino superior, destinado aos filhos das camadas da elite, visto que o acesso aos ensinos primário e secundário atendia, mesmo que precariamente, ao conjunto da população.

A marca do período Colonial pode ser compreendida como dupla exploração da força de trabalho escravo, de negros trazidos da África e de indígenas, além de homens livres pobres que igualmente eram submetidos a esse regime de trabalho, visto que “Durante os dois primeiros séculos de colonização portuguesa, a base da economia brasileira era a agroindústria açucareira” (MANFREDI, 2005, p. 67).

O ensino voltado para as pessoas escravizadas, portanto, visualizadas também como propriedade, era limitado à prática de ofícios simples, em que o trabalhador, aprendia uma atividade manual, que, por ser realizada por um escravo, carregava em si as marcas do preconceito, passando a ideia de que “qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistia em um trabalho ‘desqualificado’” (MANFREDI, 2005, p. 71). Podemos inferir que “aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres” (CUNHA *apud* MANFREDI, 2005, p. 71).

Fica evidente, desde o seu início, que o sistema escolar apontou para um processo delimitador quanto para quem era designado o ensino intelectualizado, e de forma preventiva, uma vez que a Constituição de 1824 assegurava, em seu artigo XXXII, a instrução primária para todos os cidadãos, “o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2005, p. 75). No que se refere à educação profissional, no período imperial, a responsabilidade não era exclusiva do governo central, mas também se incumbiram de promovê-la as entidades religiosas, o exército e a marinha, além dos sindicatos, criados posteriormente, uma vez que tais agremiações incentivavam a educação dos trabalhadores e de seus familiares, por entender que educar para o trabalho consistia em um importante veículo de conscientização de ideais revolucionários (MANFREDI, 2005, p. 91).

Objetivando resolver os problemas sociais da época, os ofícios eram ministrados às pessoas abandonadas, órfãs, desvalidas e aos menores, segmentos pertencentes à planta baixa da sociedade. Como *lócus* de ensino das instruções, incluíam os hospitais, os cais portuários e também os arsenais da marinha e de guerra, além das casas de educandos artífices, no período de 1840 a 1856, que abrigavam crianças e jovens que estavam na condição de mendigos e que viviam perambulando pelas ruas. A estes eram ensinadas, além das primeiras letras, também a leitura, escrita, aritmética, álgebra elementar, escultura, desenho e geometria, adicionados a alguns ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. (MANFREDI, 2005, p. 76). As casas de educandos artífices eram mantidas pelo Estado central e nelas o aluno permanecia trabalhando nas oficinas por três anos e em regime de internato, a fim de pagar pelo tempo de aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue na data de sua saída (MANFREDI, 2005, p. 77).

São perceptíveis, desde o período imperial, as iniciativas de ordem social para a constituição de entidades educacionais. Nesse sentido, os liceus de artes e ofícios eram financiados por sócios ou benfeitores, recebendo incentivos financeiros do governo central.

Foi inaugurado no Rio de Janeiro, em 1858, o primeiro liceu de artes e ofícios, seguido dos liceus de Salvador, em 1872, de Recife, em 1880, de São Paulo, em 1882, o de Maceió, em 1884, e o de Ouro Preto, em 1886. Ainda em um contexto de exclusão, os cursos oferecidos por essas instituições eram de livre acesso a todos, excetuando os escravos. Como marca de inovação para a época, foi inaugurado, da cidade do Rio de Janeiro, em 1881, o primeiro curso destinado às mulheres.

Na prática, os Liceus organizaram a oficialização do ofício, tornando o trabalhador, nele treinado, útil à sociedade. Como já dito, o acesso a esse tipo específico de formação de mão de obra não era possibilitado aos negros, uma vez que tais ofícios não faziam parte do rol dos trabalhos desqualificados, mas eram voltados para um específico.

O período Republicano marcou um salto industrial e de urbanização, com construção das malhas ferroviárias, de indústrias e usinas nas quais ocorria a modernização tecnológica, o que exigiu maior qualificação profissional. Assim, as escolas de ofícios cederam espaço para as redes de ensino profissional, que passaram a atender aos futuros trabalhadores assalariados que não demoraram muito para se organizar e aderir aos movimentos sindicais que, muitas vezes, redundavam em greves. Diante da existência dessa movimentação, as classes dirigentes visualizaram na educação profissional um meio de abrandar “as ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no seio do operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros” (MANFREDI, 2005, p. 82), tendo sido também vista enquanto uma forma de crescimento social, econômico e político.

Na mesma medida e em um contexto de formação dual, visto o processo de desenvolvimento do país com foco na industrialização, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, quando do surgimento e expansão de uma escolarização de natureza tecnológica, efetivada nas escolas técnicas de nível médio, ao mesmo tempo em que se iniciaram discussões referentes ao desenvolvimento institucional da formação técnico-profissional.

A fim de atender à demanda do mundo do capital, o Estado realizou parceria com o empresariado, de forma a reforçar a estrutura educacional dual já existente. Nesse sentido, na década de 40, o Estado aparelhou e implementou o campo tecnológico, pensado exclusivamente para a formação para o trabalho complexo, de forma a abranger o ensino técnico-profissional em diferentes modalidades, a saber: agrícola, comercial, industrial e normal, e, como forma de atender, à risca, a expectativa mercadológica, criando

paralelamente um sistema de formação direta para o trabalho, industrial e comercial, proposto para a força de trabalho já envolvida na produção, com a utilização da estrutura sindical patronal (NEVES, 2000b).

Podemos afirmar que, do ponto de vista histórico, as décadas de 30 e 40 se configuraram como marco cronológico no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento sobre o ensino técnico-profissional, bem como definidor das modalidades que deveriam fazer parte dessa possibilidade, uma vez que tal perspectiva consistia politicamente em parte considerável da ação reguladora do Estado em relação ao mercado e às relações de trabalho. Nesse contexto, tendo em vista a parceria entre Estado, o comércio e a indústria nascente, e atendendo ao modelo político corporativo, todas as discussões que envolviam a educação profissional e tecnológica aconteceram no interior da burocracia estatal, e redundaram na “privatização” de parcela significativa daquela modalidade de formação. Tal afirmação pode ser referendada pela criação, via Decreto-lei 4.048/42, do Senai, integrante do denominado “sistema S”¹⁴, seguido da promulgação do conjunto de Leis Orgânicas da Educação Nacional proposto para regular diferentes níveis e ramos educacionais na década de 40.¹⁵

A criação do Sistema “S” evidencia a perspectiva de parceria, vinculada ao modelo de gestão dos recursos humanos proposto por Lima e Guimarães (2015), em que as organizações com fins lucrativos e o indivíduo são visualizados como protagonistas racionais e estratégicos.

Dessa forma, sobressai o peso da demanda em detrimento do peso do fornecimento, na definição e implementação de atividades educacionais orientadas para o adulto, e a proeminência de políticas ativas em termos de educação e treinamento em coordenação com o mercado de trabalho e emprego. Num contexto de dinâmicas ambivalentes de contração e expansão do Estado, essencialmente marcado por mudanças significativas em padrões de ação mais característica do Estado-Providência, parceiras foram estabelecidas entre órgãos estatais e os dependentes do Estado, bem como com entidades privadas, frequentemente empresas,

¹⁴ O Sistema S inclui atualmente os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviços Social, mantidos por contribuições parafiscais das empresas privadas: Senai/Sesi (industrial); Senac/Sesc (comércio e serviços, exceto bancos); Senar (agricultura); Senat/Sest (transporte sobre pneus); Sebrae (todos os setores para atendimento a micro e pequenas empresas); SESCOOP (cooperativas de prestação de serviços) (BRASIL. MEC/SEMTEC, 2004).

¹⁵ Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942), Lei Orgânica do Ensino industrial (Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942), Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei 6.141, de 26 de dezembro de 1943), Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946), Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946) e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (BRASIL. Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946).

embora possam ser organizações de sociedade civil cujas operações são influenciadas por modalidades mais próximas de entidades com fins lucrativos, mostrando, assim, uma tendência para corporatização e mercantilização da educação e treinamento. Nessa direção, são favorecidos projetos e iniciativas articuladoras da lógica de serviço público com uma lógica de programa.

Em um contexto legal, mesmo na perspectiva da preparação para o trabalho, firmou-se a diferença entre as “escolas industriais”, conforme denominação na lei orgânica, que equivalia ao nível médio e possuía caráter tecnológico, designadas para a formação na perspectiva do trabalho complexo, de um lado, e o ensino profissionalizante, constituído pelos cursos de aprendizagem e de formação básica, cujo objetivo era o treinamento conduzido para a formação direta e imediata da força de trabalho que se incorporava de forma rápida à vida urbano-industrial brasileira.

A diferença entre a formação profissional e o ensino de base tecnológica, ao mesmo tempo em que se fez perceptível no conjunto das chamadas Leis Orgânicas, possibilitou ao Estado expandir as oportunidades educacionais para a planta baixa da sociedade urbana, em nível médio e primário, via utilização da sua própria rede e da estrutura sindical dos trabalhadores, e, mais uma vez, coube à Igreja Católica a promoção da educação primária e secundária, como historicamente vinha acontecendo, contudo, naquele momento, sob o controle do Estado. Durante esse período, não ocorreu qualquer proposta alternativa para contrapor à proposta educacional de modernização conservadora (NEVES, 2000b)¹⁶.

O processo de modernização capitalista em nosso país aconteceu concomitantemente a alguns acontecimentos importantes, tais como o fim da Segunda Grande Guerra, a reestruturação da divisão internacional do trabalho e, no cenário nacional, a queda do regime autoritário de Getúlio Vargas. No que se refere ao campo econômico, o período foi marcado pela passagem do processo de industrialização limitada para o de industrialização abrangente, ocasião em que, nos países desenvolvidos, o Estado aumentou sua intervenção na economia, redesenhando sua relação com as classes sociais, em função do resultado da validade de um processo institucional democrático (NEVES, 2000b). No Brasil, tendo em vista o fim do Estado Novo (1937-1945), o papel do governo central não teve o mesmo significado que o assumido nos países de primeiro mundo, pelo fato de que, em pleno século XXI, o Estado-providência ainda se encontrava em desenvolvimento, coexistindo com a implementação das políticas neoliberais.

¹⁶ Nem mesmo o Manifesto dos Pioneiros, que, à época, representou uma crítica à educação de caráter Jesuítico, prevalecente, ultrapassou os marcos de uma instrumentalização para a conservação.

Mesmo diante das mudanças no contexto político nacional, verificou-se no Brasil certo aumento de complexidade no que se refere ao aparelho econômico, que consistiu no processo de monopolização do capital, via articulação do Estado, do capital estrangeiro e do capital nacional, partes integrantes do novo projeto de desenvolvimento, de forma a envolver parcela da oligarquia, classe média e assalariados urbanos, via institucionalização de uma tímida democracia materializada pela Carta Magna de 1946.

A ação do Estado-providência, no que se refere à qualidade e quantidade na garantia dos direitos sociais, enquanto mecanismo de conformação social em função do aumento potencial da organização, mesmo sem a participação efetiva da sociedade civil, assistiu a um crescimento significativo da matrícula escolar em todos os níveis de ensino. Romanelli (1983) afirma que, entre os anos de 1950 e 1960, a taxa de alfabetização no Brasil cresceu ao ritmo de 1,2% ao ano, bem acima da taxa de 0,5%, se comparada à década anterior. Tal índice só foi possível em função do aumento de investimento por parte do Estado na expansão da sua própria rede de ensino. Nessa perspectiva, fica evidente que a formação para o trabalho simples, via escolarização primária, sofreu um alargamento, de forma a acompanhar o ritmo de crescimento da urbanização e, conseqüentemente, de maior exigência quanto aos processos educacionais, mas também impulsionado pela política e pelas novas formas requeridas pela industrialização no país.

Contudo, o ensino secundário teve um crescimento muito maior durante aquele período. Com forte característica dual, em função de sua estrutura – com uma vertente científica, que preparava para o ensino superior, e outra propedêutica, destinada ao ramo técnico-profissionalizante terminal – sofreu progressiva superação via determinação de equivalência dos diferentes tipos de cursos, decisão legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1961 (CUNHA, 2000). Mas, se o dualismo em relação ao ensino secundário diminuiu a perspectiva dual do sistema escolar, de modo geral, permaneceu a distinção entre um ensino médio tecnológico, destinado à formação para o trabalho complexo, e uma formação técnico profissional básica, oferecida à planta baixa da sociedade, com a finalidade de formar os quadros base da pirâmide relativa à hierarquia socioeducacional.

Muito embora a divisão do trabalho educacional definida anteriormente estivesse assegurada, no cenário educativo vigorava a percepção da educação como mecanismo de transformação humana e social, via propostas alternativas de viés nacionalista e popular. Nesse aspecto, fica perceptível, no fim da década de 1950 e início da década de 1960, o avanço significativo da organização popular, proclamada pelo aparecimento de um

sindicalismo autônomo e pela mobilização popular, o que passou a exigir reformas de base. Na visão de Neves (2000b, p. 42),

Tal projeto se inseriu numa proposta mais abrangente de ampliação dos marcos da democracia política em curso em nosso país, incluindo tanto a democracia da aparelhagem educacional já existente quanto a abertura de canais de acesso ao saber às massas populares, através de ações da sociedade civil organizada, voltadas para a conscientização do trabalhador dos seus direitos de cidadania.

O movimento oriundo da organização popular agregou inúmeras demandas sociais, englobando desde a proposta de Reforma Universitária, estimulada pela União Nacional dos Estudantes – UNE, e suas ações de educação popular, ampliadas pelos Centros Populares de Cultura, pela Campanha em Defesa da Escola Pública, iniciadas ao longo da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, até as atuações do Movimento de Educação de Base, que teve o apoio de alguns setores da Igreja Católica.

Contudo, o golpe de Estado de 1964 colocou fim ao processo de expansão da mobilização autônoma dos setores das camadas médias e do operariado. Utilizando-se do mecanismo de controle, o Brasil aderiu ao capitalismo monopolista de Estado¹⁷, exercitando uma política econômica densamente modernizadora, seguida de significativa ampliação das ações sociais, na perspectiva do Estado-providência, na busca por obter a harmonia passiva dos diferentes segmentos sociais potencialmente opostos, mediante inserção seletiva no projeto. Nesse sentido, as ações do Estado-providência aconteciam precariamente, via políticas sociais que objetivaram contribuir para o aumento da produtividade social do trabalho, em consonância com os imperativos de um capitalismo dependente e associado, sem possibilitar a universalização dos serviços sociais, com cobertura e qualidade precárias (FERNANDES, 2006).

A ampliação dos níveis de racionalização do trabalho via extensão do emprego diretamente fecundo da ciência e da tecnologia, diante do processo de monopolização do capital no país, exigiu a ascensão dos patamares mínimos do saber científico desenvolvido pela escola. A coerência científica foi se propagando fortemente no conjunto das relações sociais, requerendo, do conjunto da população, o domínio de novos códigos culturais, ainda que um número significativo ficasse à margem desse processo. Assim, o nível mínimo de escolarização exigido no contexto da formação para o trabalho simples foi se ampliando ao

¹⁷ O capitalismo monopolista resulta do processo de grande aumento da indústria e também da concentração da produção em empresas que se tornam cada vez maiores, e ao alcançar seu mais alto nível de desenvolvimento, necessitam da reunião em uma só empresa, dos mais diferentes ramos industriais combinado, possibilitando assim a criação dos monopólios. O surgimento dos monopólios é uma lei geral que identifica o chamado estágio superior do capitalismo, ou melhor, o imperialismo como fase superior do desenvolvimento capitalista mundo afora (LENIN, 2012).

longo do século XX – da educação primária, efetivada em quatro séries de escolaridade, até o ensino de 1º grau, de oito anos de escolaridade – quando a obrigatoriedade foi instituída inicialmente pela Lei nº 5.692/71.

No contexto educacional, o período 1964 a 1985 foi marcado pelo aumento seletivo das oportunidades geradas via escolarização, pelo retorno da ação dos movimentos de educação popular, além da privatização do ensino, configurando uma redistribuição dos trabalhos no campo educacional (NEVES, 2000b).

O contexto educativo brasileiro ao longo dos tempos, ao ser analisado pela lógica dos três modelos de política de educação de adultos propostos por Lima e Guimarães (2011), são compreendidos como propostas analíticas estabelecidas na perspectiva de um *contínuum*, uma vez que elas não se excluem, já que as características de mais de um modelo podem coexistir dentro da mesma política de governo, sendo possível a fertilização cruzada ou hibridização. Para a realização da análise das políticas públicas de educação de adultos no Brasil, na busca por superar as possibilidades artificiais rígidas de análise, consideramos os modelos como dispositivos heurísticos para entender as políticas públicas de educação e aprendizagem de adultos. Nesse sentido, em um dado momento histórico um ou mais modelos podem ter um perfil mais ou menos significativos que outros. A característica dominante de um modelo em um dado tempo não impede que as características de outro não estejam envolvidas também. Contudo, a sobrevivência de tais modelos tende a ser marginal, algumas vezes apresentando resistência ativa e, em outros, persistindo em uma forma restrita, implícita ou modesta (LIMA; GUIMARÃES, 2011).

Todas as reformas efetivadas no período se desenvolveram e apresentaram efeitos antagônicos, ou seja, no mesmo instante em que se dava a repressão maciça contra os atores sociais pertencentes ao quadro da educação no país, marca notória e trágica do período, se ampliaram e solidificaram os programas de pós-graduação, a partir da elaboração do Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação, pós-1975.

Também o ensino superior passou, em 1968, por um processo de reforma, que teve como resultado a incidência na redefinição do campo tecnológico da formação para o trabalho complexo, mesmo tendo sofrido alterações importantes no período precedente.

A educação em nível secundário, até 1961, na perspectiva da educação tecnológica, era orientada pelas diretrizes peculiares ao ensino industrial, organizado de acordo com a definição da Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, período em que as equivalências entre as diferentes modalidades de ensino médio não eram de conhecimento geral, visto que desenvolvidas em dois níveis terminais relativos à formação profissional, abrangendo os

cursos de aprendizagem e de formação profissional básica, e o do curso médio técnico, componente de equiparação posterior, formando para o trabalho complexo em dois níveis de especialização. A Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, revelou às escolas técnicas a importância e urgência na redefinição de seus objetivos, de forma a modernizar-se para atender a realidade crescente do processo de industrialização pesada, em andamento.

No final do ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro, homogeneizou a educação escolar primária e secundária, de responsabilidade, sobretudo, do Estado, de forma a estabelecer a total equivalência dos cursos técnicos até o secundário, com a finalidade de ingresso nos cursos superiores (CUNHA, 2000). Durante a década de 1960, a aprendizagem na perspectiva da formação técnico-profissional, sobretudo após a formalização da obrigatoriedade da educação primária, praticamente deixou de existir no sistema público de ensino, passando a ser ofertada pelas instituições empresariais (Sistema “S”). Mesmo com a importância diminuída, a formação técnico-profissional de nível básico, conforme as orientações da Lei 3.552, de fevereiro de 1959, continuou a existir, e as escolas técnicas, agora equiparadas ao nível médio geral, continuaram a ofertar o ensino médio.

Contudo, a dualidade do ensino foi retomada a partir da Lei 5.692, de 1971, que instituiu a profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau. Diante da nova realidade, a Igreja Católica e os empresários da educação, utilizando-se dos aspectos legais, insistiram na oferta do ensino propedêutico, promovendo o caminho em direção à educação superior para a classe média e burguesia, enquanto a rede pública de 2º grau profissionalizada encaminhava parte significativa de seus egressos para circuitos menos valorizados de educação superior, para cursos de treinamento ou, simplesmente para o mercado de trabalho (NEVES, 2000b).

Na esfera do campo tecnológico da educação, as escolas técnicas federais se destacaram em função de uma trajetória singular, uma vez que se constituíram em espaço inicial de oferta dos cursos profissionais superiores de curta duração, concebendo alteração significativa no quadro do ensino superior, mesmo que eles já se encontrassem previstos na Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, referente à Lei da Reforma Universitária. Em seu artigo 23, alínea 1, já previa a organização de “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”, porém, foi a partir do Decreto Lei 547, de 18 de abril de 1969, que essas instituições tiveram a autorização para organizá-los. Somente a partir daí é que a educação tecnológica se colocou legalmente no campo da educação superior. Tais fatos promoveram a redefinição do campo tecnológico, que

passou a abarcar os cursos de 2º e 3º graus, de forma concomitante ao aprofundamento da racionalização social, produzindo certa distinção vertical no bojo desse ramo de ensino, ao mesmo tempo em que possibilitou a diversificação da educação superior.

As escolas técnicas federais sofreram uma ampliação a partir da transformação de algumas unidades da rede, a exemplo das escolas de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets, via Lei 6.545, de 30 de junho de 1978. Tal processo só teve regulamentação depois de quatro anos, por força do Decreto 87.310, de 21 de junho de 1982, que estabeleceu que os Cefets poderiam ministrar:

a) ensino em grau superior, incluindo cursos de graduação de curta (tecnólogos) e longa duração (engenharia industrial), assim como de pós-graduação;

b) ensino de 2º grau (técnicos de nível médio);

c) cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização (formação profissional), mas também

d) realizar pesquisas na área técnica industrial. Esses instrumentos legais registram, assim, que o ensino superior ministrado nessas instituições passou a ter um caráter diferenciado daquele do ensino superior clássico, de recorte científico (BRASIL. Decreto 87.310, 1982, p. 1).

Mesmo que o ensino superior tecnológico e o ensino superior universitário colaborassem na mesma medida para o processo de formação do trabalho complexo, integrando à escolarização regular gerida via leis gerais, o ensino superior tecnológico se distinguiu por uma conexão mais próxima com o emprego direto produtivo, tanto da ciência como da tecnologia.

Mesmo diante das significativas alterações na oferta do ensino superior, a divisão do trabalho educacional deliberada em períodos anteriores continuou vigorando, constituindo rumos distintos de entrada e permanência no sistema educacional e possibilitando, no que se refere à formação para o trabalho complexo, duas vertentes: a científica, que se responsabilizou pela formação da força de trabalho com alto nível de especialização, via formação de intelectuais orgânicos da nova ordem urbano-industrial, produtora de ciência e tecnologia; e o tecnológico, proposto à formação da força de trabalho destinada às tarefas especializadas no cumprimento do modelo fordista de organização produtiva social. Assim, a passagem para a formação na esfera do trabalho simples foi aos poucos dilatando o patamar mínimo de escolarização requerido pela modernização capitalista, assim como pelo processo de ocidentalização da sociedade brasileira, que, com o passar do tempo, foi grandemente

modificado, sobretudo no fim do século XX, em função dos determinantes sócio-históricos, associados às recentes modificações nas políticas públicas de educação no Brasil.

Podemos afirmar que, nos aspectos qualitativos e quantitativos, no que se refere à escolarização brasileira, sobretudo no que diz respeito à formação para o trabalho complexo, a segunda metade da década de 1980, tempo marcado pela efervescência política no país, foi assinalada pela crise do modelo econômico desenvolvido pela ditadura, associado ao aumento da perda de legitimidade do Estado desenvolvimentista e pelo aumento do protagonismo da classe trabalhadora no panorama político nacional, assim como pelo colapso conjuntural da burguesia brasileira fragmentada por interesses distintos entre suas muitas frações, sobretudo entre as frações monopolistas e não monopolistas adicionadas às nacionais e estrangeiras alcançadas de modo distinto pelas mudanças no processo de acumulação capitalista na esfera mundial. Isso exigiu a redefinição, na segunda metade dos anos 1990, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, via dois mandatos consecutivos, o qual se empenhou para inserir nacionalmente um projeto de sociedade e de sociabilidade burguesa mundial para o novo século, de forma a adequar tanto a formação para o trabalho simples como para o complexo, predominantemente em função das novas exigências de reprodução técnica e ético-política do mundo do capital.

Nesse sentido, se constituiu como condição essencial para a concretização das intenções governamentais no contexto do novo modelo político em desenvolvimento, a aprovação de alguns dispositivos na Constituição Federal de 1988 e as significativas mudanças passadas pelo Anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional durante o período de sua tramitação, entre 1989 e 1996 (SAVIANI, 1997; 1998).

No Brasil, a década de 1980 se constituiu em marco importante no que se refere às mudanças políticas, econômicas e culturais, que refletem diretamente nas políticas públicas, sobretudo nas que se referem à educação. A promulgação da denominada Constituição Cidadã (1988) marcou a transição do Estado absoluto para o Estado liberal, com o objetivo claro de realizar a proteção do indivíduo frente ao Estado. No contexto, fato importante a se destacar foi a consolidação da Assembleia Constituinte, responsável pela elaboração da mesma Constituição Federal, e que aconteceu via participação efetiva de diferentes classes e setores produtivos da sociedade brasileira, formatando um modelo político-jurídico baseado nos princípios democráticos, uma vez embasado nos pressupostos de liberdade e igualdade que fundamentam o Estado Democrático de Direito e, conseqüentemente, nos anseios do povo brasileiro.

Mesmo diante da efetiva participação da classe trabalhadora na consolidação da Constituição Cidadã de 1988, no que se refere à garantia dos direitos sociais, entre os quais se encontrava a educação escolar, assim como o direito à greve, sindicalização dos servidores públicos, o ingresso por concurso no serviço público, esta padeceu em função de algumas derrotas que possibilitaram a redefinição não só dos marcos legais como também das políticas educacionais nos últimos anos do século XX e para os anos iniciais do século XXI (NEVES, 1991).

3.2 A Educação Para o Trabalho no Tempo Recente

Na atualidade, podemos elencar alguns temas importantes que têm repercutido no processo de organização da educação escolar. Um deles diz respeito ao debate constitucional, em que os trabalhadores, via participação no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte, propuseram o uso exclusivo dos recursos públicos para a escola pública, contudo, tal proposição foi contrariada pela força de organização dos setores privados de ensino laico e confessional, sócio-históricos do Estado no desenvolvimento da política educacional, culminando na manutenção do subsídio público à escola privada, conforme atendimento de algumas condições. Diante da realidade, permaneceram vivos os canais para posterior negociação em uma perspectiva empresarial da educação superior (SILVA JR.; SGUISSARDI, 1999; NEVES, 2002a). Assim, pela primeira vez na história constitucional brasileira foi conferida às escolas privadas laicas a obtenção de lucro, com legitimidade jurídica nos moldes de empresas de prestação de serviços (BRASIL. Constituição de 1988, artigos 209 e 213).

Também a proposta de um padrão único de qualidade para a educação superior, encaminhada pelo Fórum à Assembleia Nacional Constituinte, foi perdida. Tal padrão estava intimamente ligado ao princípio da indissociabilidade entre a tríade: ensino, pesquisa e extensão, e requeria, necessariamente, a organização desse nível de ensino em universidades. Depois de intensas discussões e votações dos muitos substitutivos, tal padrão de qualidade foi dissolvido no artigo 206 da Constituição, inciso VII, como um princípio comum da educação escolar de forma geral, ficando a citada indissociabilidade limitada às instituições universitárias, possibilitando a existência de uma multiplicidade de instituições de educação superior destinadas somente à disseminação do conhecimento.

Como saldo positivo, o Fórum obteve êxito na proposição da inserção da preparação para o trabalho como objetivo da educação nacional, que até aquele momento era limitado a

um direito individual de convivência mútua¹⁸ pelas constituições do Brasil industrial que a antecederam. Porém, semelhante êxito pode ser compreendido como relativo, uma vez que a redação final da Constituição dissolveu a proposição original que integrava a preparação para o trabalho ao desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade¹⁹, possibilitando que a preparação para o trabalho voltasse prioritariamente para o atendimento das demandas imediatas do mercado de trabalho, substituindo, nessa medida, a essência educativa em aprendizagem.

Fica evidente que a admissão da preparação para o trabalho como objetivo da totalidade da educação escolar atribuiu um sentido amplo ao termo “educação profissional”, possibilitando, assim, que o processo de preparação para o trabalho deixasse de ser privilégio da rede tecnológica da educação escolar, designada nos anos 40 do século XX, e das iniciativas públicas ou privadas de formação técnico-profissional, passando a se constituir em objetivo de todos os níveis e modalidades de ensino.

A discussão que envolvia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve início logo depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo finalizada em dezembro de 1996, ainda no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, numa circunstância em que a classe trabalhadora já experimentava a perda de espaço, no que se refere à disputa pela hegemonia social e educacional, para a burguesia, que, no exercício de superação de sua crise hegemônica, referente aos anos iniciais da década de 1990, redefinía o padrão legal da educação escolar brasileira de forma majoritária, de acordo com os interesses e as diretrizes dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI (SAVIANI, 1997; 1998; NEVES, 1997; MELO, 2004; LIMA, 2005).

Entre os anos de 1988 e 1991, quando teve início, no Congresso Nacional, a discussão de uma nova legislatura de caráter mais conservador, a classe trabalhadora e seus aliados, reunidos no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, tendo por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, conseguiram garantir a manutenção de parte

¹⁸ “Constituição de 1946. Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Constituição de 1967. Art. 168 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidades; deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nas ideias de liberdade e de solidariedade humana. Constituição de 1969. Art. 176 – A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado e será dada no lar e na escola. Constituição de 1988. Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

¹⁹ Proposta do Fórum: A educação, baseada nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da soberania nacional e do respeito aos direitos humanos, é um dos agentes do desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade, visando à preparação para o trabalho e à sustentação da vida” (BRASIL. ANC, 1987, p. 41).

significativa de suas propostas originais, integrantes do Projeto de Lei nº 1.258, conduzido ao Congresso Nacional pelo deputado Octavio Elísio (PMDB/MG), imediatamente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL. CN, 1988). Diante dessa realidade, as esferas conservadoras avigoradas intervieram de forma incisiva na elaboração do texto, obstruindo sua votação até o momento de conjuntura favorável, tanto econômica como politicamente, que lhes permitisse melhores resultados (NERY, 1997).

Na prática, a LDB materializou um projeto educativo escolar que já estava sendo praticado de forma ainda assistemática, via políticas governamentais dos primeiros anos da década de 1990 (MELO, 2004) e, de maneira organizada, pelo governo FHC (BRASIL. MEC, 1995), que tomou posse em janeiro de 1995.

Depois que Collor de Mello assumiu a presidência da República, o Estado, via comando da burguesia brasileira e de seus aliados, materializou as premissas da política neoliberal, via pressupostos internacionais e nacionais, dando início ao desmonte do aparato científico-tecnológico construído ao longo dos anos de desenvolvimentismo.

Possibilitado pelas universidades federais e instituições públicas de pesquisa, tal aparato tinha por base a produção direta, pelo Estado, de equipes qualificadas para dar conta do processo de modernização capitalista, assim como para a produção de conhecimento essencial para a consolidação da forma de mudança de importações e à solidificação dos valores e desenvolvimento da cultura urbano-industrial em construção, via direção do capital.

Fica evidente, portanto, que, a partir do final da década de 1990, ganhou espaço o modelo de gerenciamento do RH, no contexto de formulação e desenvolvimento das políticas públicas para a educação no Brasil, como premissa dos “modelos de políticas neoliberais” (GRIFFIN, 1999b), com foco na competitividade econômica e produção de força de trabalho qualificada, conduzida por ações vocacionais para a produção de capital humano, uma inspiração da União Europeia. O desenvolvimento desse modelo foi seguido por tensões acirradas, no que se refere às práticas, certificando e validando o reconhecimento de aprendizagens anteriores apresentadas pelos adultos defasados em idade/série.

Diante do novo cenário político, a educação escolar brasileira, em 1995, teve seus objetivos redefinidos pouco a pouco, de forma a transformar-se em instrumento de certa “qualidade total”, ou seja, possibilidade de propagação de vários modelos cognitivos e comportamentais destinados a aumentar a competitividade e a produtividade empresariais, na perspectiva do capitalismo monopolista, como uma razão fundamental de modernização e controle social que começam a surgir na década de 1980, com o retorno das orientações educacionais sob o controle centralizado da administração e política de educação.

Naquele novo contexto, tanto a formação para o trabalho simples como para o trabalho complexo, objetivava o atendimento das novas demandas do desenvolvimento de conhecimentos e valores capazes de garantir a expansão da produção e do consumo de materiais e simbólicos da riqueza mundialmente produzida, que se distanciavam, em boa medida, dos pressupostos da educação para a vida em um contexto amplo de valorização da vida em sua essência. Ou seja, a escola brasileira se colocava a serviço do mundo capital, de forma a desenvolver diferentes formas de aprendizagem para a formação de subjetividades coletivas, cujo objetivo claro se configurava na construção de um vasto consenso social, em consonância com a concepção burguesa de mundo.

Mesmo com o desmonte dos direitos constitucionais, no que se refere à educação superior, já presentes desde Collor de Mello, os governos dos primeiros cinco anos da década de 1990 se esforçaram para desenvolver políticas voltadas à educação básica, sobretudo para o ensino fundamental, adotando as orientações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada em parceria com o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud, que culminou no acato às orientações da conferência, com foco no Plano Nacional de Educação para Todos, desenvolvido pelo governo Itamar Franco, uma tradução nacional da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e do Plano de Ação. O plano objetivou universalizar o ensino fundamental e acomodar, mesmo que de forma elementar, o trabalho simples às novas demandas do mundo do capital, a fim de alargar a competitividade internacional e, conseqüentemente, aumentar a produtividade dessa força de trabalho em âmbito nacional, mas também adequar o trabalho simples às exigências de uma nova cultura cívica (MELO, 2004).

O processo de disseminação da demanda pela educação básica no circuito periférico do capitalismo seguiu com uma investida sistemática dos organismos internacionais, de forma a efetivar alterações substanciais na formação para o trabalho complexo. Em 1994, um documento elaborado pelo Banco Mundial, intitulado *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, evidenciou que os pilares da atual reforma da educação superior já estavam determinados (BM, 1994).

Neste momento histórico é possível visualizar na prática a hibridização entre os modelos de política de educação de adultos denominados de controle do Estado e o de gerenciamento de recursos humanos (RH) mencionados por Lima (2015).

No Brasil, devido à oposição de significativos segmentos da sociedade civil organizada e da dinâmica da comunidade universitária em defesa da universidade pública, tais

demandas foram colocadas em funcionamento a conta-gotas, durante os dois governos FHC. Contudo, em junho de 2005 foi encaminhado, ao Congresso Nacional, um anteprojeto que propunha a reestruturação da educação superior, depois de um amplo movimento de absorção, pelo governo Lula da Silva, de significativos segmentos educacionais, dentre os quais a UNE, que historicamente lutou em defesa de uma educação superior pública, gratuita e universitária.

No final do governo Itamar Franco foram realizadas algumas mudanças na educação escolar de cunho tecnológico, campo educativo escolar que até então se voltava predominantemente para a formação com foco no desenvolvimento do trabalho complexo, em nível médio da educação básica (CAMPELLO, 2005).

3.2.1 O Governo de FHC

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e aos sistemas educacionais dos estados, municípios e Distrito Federal, foi instituído pela Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que transformou as escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica, difundindo um novo índice na formação escolar para o trabalho complexo no campo tecnológico, via nível superior de ensino, modificação legalmente normatizada após três anos, por força do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997.

As ações adotadas durante os cinco primeiros anos da década de 1990 indicaram o caminho que assumiria a formação para o trabalho complexo nos anos de neoliberalismo de terceira via²⁰, iniciado com a vitória de Fernando Henrique Cardoso para a presidência da República e tendo como foco a ressignificação do aparelho estatal e a institucionalização de um Estado gerencial e parceiro.

Nesse contexto, diante do novo cenário político brasileiro, a sociedade civil organizada teve importância singular no que se refere ao processo de redefinição dos limites legais, bem como político-pedagógicos de organização e oferta da formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo nos cinco primeiros anos da década de 1990, contando, também, com a presença efetiva dos empresários industriais e educacionais nesse processo, mas também dos representantes da indústria, via representantes no Poder Executivo e no Poder Legislativo, assim como do sindicalismo patronal, que apresentaram, ao governo e à sociedade, uma Proposta para um Brasil Novo: livre para crescer (FIESP, 1990), que

²⁰ Neoliberalismo de terceira via é uma expressão que demarca a diferença entre o neoliberalismo ortodoxo e sua redefinição proposta como uma terceira via por Giddens (1999; 2001).

deliberava as diretrizes para uma educação escolar destinada aos seus interesses, cujo objetivo era a obtenção de lucro e de consenso (NEVES, 1994; RODRIGUES, 1998; SOUZA, 2002; MARTINS, 2007).

Os empresários educacionais, por sua vez, se fizeram presentes, através da multiplicação das diversas associações de classe, tendo-se colocado na tentativa positiva de conseguir, junto ao governo, subsídios técnicos e financeiros indispensáveis à ampliação de sua rede de escolas (OLIVEIRA, 2001; NEVES, 2002b).

Visando expressar as intenções e diretrizes para a educação escolar de base emancipatória para a classe trabalhadora, a Central Única dos Trabalhadores – CUT elaborou um documento intitulado de *A Escola que Queremos*, que acompanhou o projeto inicial de LDB, na perspectiva socializante de Octavio Elísio. Nessa direção, o Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior – ANDES, juntamente com a Confederação Nacional de Educação Básica – CNTE, a Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras – Fasubra e a UNE permaneceram vinculados na defesa por uma educação escolar capaz de contribuir para a constituição de uma concepção cognitiva e comportamental, revestida de consciência crítica da classe trabalhadora brasileira.

A Igreja Católica, por sua vez, acanhada, em função do avanço alcançado pelos empresários educacionais, limitou seu espaço de inserção social escolar junto à educação superior. Para tanto, se apresentou aos governos, a partir dos ressignificados princípios da doutrina evangelizadora, colocando-se como a única instituição capaz de difundir os valores modernizantes e ajustados à formação de uma nova cidadania participativa, que tinha como perspectiva, além da diminuição da pobreza, também a harmonia social.

É perceptível que o tímido compasso rumo à materialização das políticas educativas pensadas e administradas via organismos internacionais e aderidas, em boa medida, pelos governos brasileiros, emanou, respectivamente, do nível de oposição das organizações dos trabalhadores, sobretudo dos trabalhadores em educação, ao desenvolvimento de políticas educacionais destinadas a contemplar os interesses do mercado e do capital; adicionadas às barreiras encontradas pela burguesia para solucionar a crise hegemônica, que teve início na década anterior, bem como do ritmo de ingresso, no país, das inovações tecnológicas que colaboraram, sob medida, para o processo de redefinição do conteúdo e da forma do trabalho e da convivência em sociedade no final do século XX.

Muitos fatores contribuíram para garantir a hegemonia da burguesia, construída de forma gradativa, sobretudo nos primeiros anos da década de 1990. Nessa direção, podemos destacar, além da eleição de FHC para a presidência da República, também a composição do

Congresso Nacional, com perspectiva cada vez mais conservadora, assim como dos governos dos estados, articulados à crescente extensão dos aparelhos privados de hegemonia culturais e políticas. Nesse sentido, os limites atribuídos por uma correspondência de forças assinaladas pela intensa presença de segmentos progressistas na demarcação das políticas estatais vão, de forma gradual e contraditória, se enfraquecendo.

Utilizando do pensamento de António Gramsci (2001), a fim de realizar uma comparação quanto ao caráter de influência do Estado no conjunto das relações sociais nos Estados Unidos da América, ao longo dos anos iniciais do fordismo, em relação aos anos de neoliberalismo no país, pode-se inferir que jamais o Estado brasileiro interferiu de forma acelerada e orgânica no processo de formação de um novo homem trabalhador. A fim de atender as novas demandas do processo de formação, o Estado se utilizou não só do aparato escolar e dos instrumentos educadores de novas possibilidades de conformismo no cotidiano da vida em sociedade, mesmo ciente de que as tarefas inerentes ao processo educativo do Estado urbano-industrial teve origem nos anos 1930 (NEVES, 2000c).

Fernando Henrique Cardoso nos dois mandatos, enquanto presidente da República, realizou expressivas mudanças na estrutura normativa da educação escolar, bem como no conteúdo curricular, mas também na forma de gestão do sistema educacional e da escola, que modificaram significativamente o conteúdo, tanto da formação para o trabalho simples como para o trabalho complexo, recorrendo à coerção para atingir seus fins, mas utilizando ao mesmo tempo estratégias consensuais. Nesse sentido, pode ser observada a recorrência de decretos do Executivo, bem como o uso de mecanismos transformistas²¹ na relação com governos dos estados, o Congresso Nacional, os escalões superiores da burocracia na aparelhagem estatal, bem como na intelectualidade e lideranças sindicais da sociedade civil, e a disponibilização de recursos financeiros para as instituições educativas que concordassem com a adesão às reformas governamentais, constituem exemplos do nível e da especificidade dos meios de sedução utilizados por aquele governo. Tal perspectiva evidencia a recorrência do uso de mecanismos de busca do consenso na arena educacional, via parceria com aliados antigos, tais como o empresariado, proprietários de estabelecimentos escolares, o segmento escolar da Igreja Católica e, conseqüentemente, com os novos aliados: as Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos – Fasfil, irradiadoras das ideias neoliberais para o campo educativo (BRASIL. IBGE, 2004; NEVES, 2005; MARTINS, 2007).

²¹ Mecanismos transformistas: expressão utilizada por Coutinho (1989; 1992) e Neves (2000a) no sentido de evidenciar a tentativa permanente de obtenção de apoio ao governo mediante favores clientelistas.

Em um contexto geral, os governos de FHC tiveram intenções simultâneas no que se refere à área educacional: a inserção de um novo modelo político sistemático de formação para o trabalho simples, via estruturação de uma nova educação básica; um novo “sistema nacional” de formação técnico-profissional; o fim gradual do aparato jurídico-político da formação para o trabalho complexo e a aceleração de medidas dessa mesma ordem que se constituíram em ferramentas possibilitadoras da reforma da educação tecnológica e da reforma da educação superior, colocadas em prática de forma sistemática no primeiro governo Lula da Silva, a partir de 2003 (NEVES, 2000c).

Mesmo antes da promulgação da nova LDB, o governo FHC, em seus primórdios, deu início ao processo de desregulamentação do sistema educacional brasileiro. Como primeira medida, criou o Conselho Nacional de Educação – CNE, que, sem nenhuma autonomia no que se refere ao aparato governamental, começou a fazer parte do cenário político-educacional brasileiro enquanto organismo colaborador do Ministério da Educação, responsável pela formulação e avaliação da Política Nacional de Educação, fixado pela Lei nº 9.131/1995, art. 6º, de forma a reforçar o grau de centralização, no Poder Executivo Federal, na definição e controle da política educacional, como prerrogativa base do novo Estado gerencial.

Em seguida, aprovou a Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995, que deu início ao processo regulamentação da escolha de dirigentes universitários, diminuindo a participação de servidores e estudantes das universidades federais, colocando fim à participação paritária dos três segmentos na gestão universitária, conquistada através de inúmeras e acirradas lutas nos anos de abertura política. O rompimento da paridade na escolha de dirigentes universitários se traduziu na materialização das muitas estratégias do Estado de apassivamento²² do movimento dos trabalhadores da educação na esfera das universidades públicas, segmento muito bem organizado na composição da arena educacional nos dias atuais.

O Congresso Nacional votou, em 12 de setembro de 1996, a Emenda Constitucional nº 14 que implementou nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, de forma a criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, com a finalidade de realizar a universalização do ensino fundamental regular, de forma a colocar em prática, no campo da

²² Segundo Fontes (2007a, p. 104), “o apassivamento das lutas é a maneira pela qual, hoje, em condições de capitalismo financeiro, há recursos suficientes para produzir uma esquerda adequada ao capital. Em outras palavras, converter lutas, converter a emergência de lutas de base popular em formas de garantia da permanência do *status quo*”.

educação, mais um dos princípios da política social neoliberal: a descentralização na prestação de “serviços educacionais”.

Paralelamente, fechando um ciclo iniciado depois da promulgação da Constituição Federal, ainda na conjuntura da abertura política, o Congresso Nacional, via manobra regimental, abandonou o projeto de lei que vinha sendo discutido nos oito anos anteriores, e acelerou a promulgação da nova LDB, substituindo a anterior por uma nova versão, cujo conteúdo estava adequado aos princípios neoliberais e postos como interessante para aquele momento político (SAVIANI, 1997; 1998).

No que se refere à formação para o trabalho, tanto simples como complexo, na nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ficou evidente a relação entre trabalho e educação; com definição de apenas dois níveis de ensino; além de reconceituar a formação técnico-profissional como educação continuada.

É notório que a LDB originária solapou a qualificação para o trabalho, conforme descrita na Constituição, que a prevê como uma das finalidades da educação escolar. Ou seja, ela propugnou, de forma sucinta, a articulação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, direcionando uma relação linear entre educação e produção. A compreensão da versão constitucional que vinculava a relação entre trabalho e educação refletia o nível de correlação de forças da conjuntura dos anos 1980 e, portanto, implicava em uma escolarização mais integral, de natureza científico-tecnológica, ao passo que a versão da nova LDB, materializou a hegemonia das intenções do ideário burguês em pleno processo de consolidação, refletindo o pragmatismo oportuno de uma concepção de educação escolar explicitamente definida a partir de interesses técnicos e ético-políticos, exclusivos do mundo do capital.

Outra constatação referente ao processo de solapamento da nova LDB na Constituição Federal Cidadã de 1988 tem a ver com a importância conferida pelos legisladores ao privatismo, base da política social neoliberal que consagrou a precedência da família sobre o Estado na obrigação da educação. A referida Constituição, em um contexto de inversão e obedecendo as determinações conjunturais da época, indicou precedência ao Estado sobre a família no dever de educar. Tal inversão favoreceu a materialização gradativa de uma nova burguesia de serviços no campo educativo, sobretudo a partir do ano de 1995, cuja intenção governamental era a de “democratizar”, via parceria com empresários educacionais, a educação superior (BOITO JR., 1999).

Para o século XXI, a nova LDB preceituou os seguintes níveis de ensino para a educação escolar: a educação básica, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e médio, e a educação superior.

Tal divisão, no Brasil, se por um lado evidenciava os parâmetros gerais da escolarização para o trabalho simples, que se refere à educação básica, também regulamentou o trabalho complexo, atrelado à educação superior. Diante do novo cenário perpassado pelo desenvolvimento capitalista, expandiu de forma significativa o nível mínimo de escolaridade do trabalho simples, deixando discernir o grau de racionalização alcançado pelo conjunto das relações sociais na escala global e no país, nos primeiros anos do novo século. Contudo, tal processo de dilatação formal da base da pirâmide educacional não conseguiu garantir, por si só, a universalização pretendida, nem mesmo a inserção orgânica das implicações científico-tecnológicas na matriz curricular desse nível de ensino.

Mesmo pronunciando a vinculação entre trabalho e educação para toda a educação escolar, a nova LDB apresentou, no Título V – Dos Níveis e das Modalidades da Educação e do Ensino – entre a educação básica e a educação superior, uma modalidade de educação escolar denominada “educação profissional”. Tal expressão é muito recente no campo educacional e se refere ao que se designava, até então, de “formação técnico-profissional”, ou seja, uma modalidade de educação escolar destinada a conduzir o trabalhador no desenvolvimento de capacidades para a vida produtiva, a cargo dos cursos de formação inicial e continuada.

O uso da expressão “educação profissional” foi inserida por ocasião do debate da LDB, em 1995. Ela teve origem durante a discussão referente à reforma da formação técnico-profissional patrocinada pelo governo FHC, cujo objetivo foi o de realizar as alterações contemporâneas no processo de trabalho que enfatizavam a polivalência do trabalhador como foco principal, exigindo uma formação de caráter mais geral e abrangente. Na prática, a expressão refletiu a urgência do capital em imprimir, ao treinamento da força de trabalho, um conteúdo diferente daquele apropriado ao período fordista de organização do trabalho e da produção. Nesse sentido, o suporte teórico para a escolha da expressão, “educação profissional” provém de dois documentos: um, de 1995, denominado *Questões Críticas da Educação Brasileira, dos ministérios da Ciência e Tecnologia e da Indústria, do Comércio e do Turismo*, que contou com o apoio do Senai e do Banco do Brasil, e o documento *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*, formulado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – Sefor, do Ministério do Trabalho, também de 1995.

Tendo em vista a natureza específica da escolarização regular, que sempre se estruturou enquanto modalidade escolar independente, colaborando categoricamente para avigorar o caráter de dualidade da nossa educação escolar, possibilitava às massas trabalhadoras finalizar seu processo de escolarização antes do tempo necessário. A inserção da educação regular, enquanto modalidade educacional na nova LDB, apontou, a partir de uma visão técnica, para a importância conferida pela burguesia brasileira ao ajustamento, em curto espaço de tempo, da força de trabalho às reivindicações do mercado, na perspectiva das finanças mundializadas (CHESNAIS, 2005) e, a partir da visão ético-político, a concordância por um significativo contingente da classe trabalhadora ao sistema de ideias da empregabilidade e do empreendedorismo, propostas com a finalidade de realizar a manutenção da coesão social na perspectiva da reestruturação produtiva e, conseqüentemente, da supressão de direitos do trabalhador. O processo de aceitação dessa proposição se deu de forma positiva, quando respondeu, ainda que sob a ótica do mundo do capital, às exigências históricas da classe trabalhadora pelos direitos à educação, à formação e ao trabalho.

Ao promover a reforma do padrão da formação profissional até então em vigor, o Estado brasileiro o fez no sentido de, além de munir as massas trabalhadoras com ferramentas culturais para a ampliação da produtividade do trabalho, sob a direção do capital, também garantiu o consenso, via aumento da oferta de oportunidades de treinamento de novo tipo.

A partir de uma análise mais compreensiva, pode-se afirmar que a reforma do padrão de formação técnico-profissional colocada em prática pelos governos FHC, se configurou como um importante aparelho de viabilização do novo Estado gerencial que, tornando geral a parceria entre Estado e sociedade civil organizada no cumprimento das políticas sociais, possibilitou uma nova maneira de fazer política, que tem a ver com a concertação social, em que a burguesia convidava a classe trabalhadora, empobrecida pela corrosão de salários e pela precarização dos vínculos de trabalho e mesmo pelo desemprego, a edificar coletivamente uma nova “sociedade do bem-estar”, desde que dirigida por ela (GIDDENS, 1999; 2001).

Uma vez constatados os inúmeros pontos que careciam ser clarificados pela nova LDB, de fato, os mais polêmicos no debate parlamentar e igualmente os mais densamente contrapostos pela organização dos profissionais da educação, tendo em vista as intenções que perpassavam o conteúdo das propostas apresentadas pela burguesia para a educação escolar e a forma, em geral truculenta, de sua inserção, permitiu emergir um importante sujeito político coletivo, o Congresso Nacional de Educação – Coned que, agrupando profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino, compôs, em todas as suas versões, em espaço essencial de construção de uma proposta educacional contra-hegemônica e de repúdio

às políticas educacionais do bloco no poder. As mobilizações em torno dos Coneds colaboraram para adiar a reforma da educação superior e amparar parcialmente o caráter de integralidade da educação tecnológica de nível médio²³.

Nesse sentido, a “ambiguidade” em relação ao conteúdo da nova lei, no que se refere à formação para o trabalho complexo, foi prontamente “elucidada” pelo Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, que regulamentou o Sistema Federal de Ensino, e também Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou os artigos referentes à “Educação Profissional”.

O primeiro Decreto teve, durante os governos FHC, outras duas novas versões²⁴ que não alteraram o conteúdo da primeira, ou seja, legitimaram a divisão entre instituições de ensino e instituições de pesquisa e o empresariamento da educação superior, com formação qualitativa e quantitativa, categoricamente diferentes entre si. Nesses documentos, as instituições não universitárias privadas passaram a ser nominadas de centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos e escolas superiores, possibilitando um padrão de educação superior almejado pelos setores conservadores da sociedade, desde os anos 1980. São elas diferenciadas pela “flexibilização” das instituições escolares e pela separação entre instituições produtoras de conhecimento e instituições formadoras, consideradas necessárias para suprir o mercado de trabalho.

Podemos afirmar que o governo de FHC cerceou a existência de mobilização popular em torno de reivindicações das políticas públicas para a educação do trabalhador na

²³ Foram realizados cinco Coneds que deram prosseguimento às Conferências Brasileiras de Educação, que se encerraram em 1991, no início dos anos de capitalismo neoliberal. Os Coneds, por sua vez, deixaram de funcionar após a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República. A Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB, organizada em Brasília, no período de 14 a 18 de abril de 2008, deliberou pela realização da Conferência Nacional da Educação – CONAE, programada para o primeiro semestre de 2010. A Conferência Nacional de Educação – CONAE consiste em um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Foi organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, tem em suas mãos, desde janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira. A CONAE é precedida de Conferências Municipais e Estaduais e do Distrito Federal. Constitui conteúdo desta Conferência a Educação Básica, a Educação Profissional e a Educação Superior, cuja discussão temática envolve todas as etapas e modalidades de ensino. A última versão do Plano Nacional de Educação – PNE, tem vigência para o período de o 2014-2024. Ele foi sancionado em junho de 2014 com a Lei 13.005. O PNE define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos.

²⁴ Decretos 2.306, de 19 de agosto de 1997, e 3.860, de 9 de julho de 2001. Mais tarde, durante o governo Lula da Silva, logo após o envio ao Congresso da proposta governamental de reforma da educação superior, o Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, classificou, em seu artigo 12, as instituições superiores tecnológicas e científicas e de alta cultura em faculdades, centros universitários e universidades, conforme o artigo 9 do Projeto de Lei 7.200/2006.

perspectiva do modelo democrático-emancipatório e de modernização. Nesse sentido, a educação do trabalhador deixou de se ligar a uma lógica de intervenção típica da educação popular, baseada em dinâmicas participativas e ativismo socioeducacional, para gerar iniciativas de auto-organização dotadas de independência considerável e frequentemente de extraordinária criatividade.

Ou seja, ao longo do governo de FHC, o modelo de educação com base popular com a centralidade do movimento associativo sofreu profunda desvalorização e marginalização, orientadas pelas políticas dominantes.

O Decreto nº 2.208 normatizou a educação profissional, de forma a estabelecer três níveis de cursos para essa modalidade de ensino: básico, técnico e tecnológico. Ao designar uma escolarização abreviada de nível superior, a educação profissional tecnológica entrou na lógica de uma trajetória de escolarização regular como possibilidade “flexível” de uma educação tecnológica de nível superior, que até então vinha sendo realizada nos escassos centros tecnológicos existentes em cursos superiores de graduação plena. Tal falta de clareza da diferença entre nível superior, da nomeada educação profissional, e educação superior do campo tecnológico da escolarização regular, permaneceu, em termos teóricos e jurídicos, até o final do primeiro governo Lula da Silva, colaborando para confundir o debate educacional que tratou, como se fosse uma só coisa, o processo de escolarização e de treinamento.

No Brasil, contudo, o tempo de grande dilatação dos Cursos Superiores de Tecnologia se deu a partir do ano 2001, com a publicação do Parecer 436/2001 do CNE/CES, que posicionou os CSTs na categoria de cursos de graduação. Tal enquadramento apartou a indefinição legal existente até então, no que se refere ao tema, e que poderia insinuar serem os CSTs cursos sequenciais, tendo em vista o currículo resumido, e não de graduação. O Parecer do Conselho Nacional de Educação concedeu igualdade jurídica dos CSTs aos demais cursos superiores de graduação no Brasil.

De acordo com o Inep (2005), no ano de 1999 eram proporcionados à comunidade 74 cursos na perspectiva dos CSTs, ministrados em instituições públicas. No ano de 2001, elas expandiram a oferta para 153 cursos. Concomitante a esse período, aconteceu a entrada do setor privado na oferta desse nível de educação, sendo que, ainda em 2001, trinta novos cursos foram adicionados ao sistema por iniciativa de instituições particulares. Fica evidente que o interesse da iniciativa privada na oferta dos CSTS, além de sinalizar para uma boa receptividade que os cursos superiores de tecnologia resultaram aos trabalhadores que disputavam uma vaga no ensino superior, quando as prerrogativas da política neoliberal para o contexto educativo estavam em pleno funcionamento. Numa perspectiva crescente, no ano

de 2003, a oferta dos CSTs pelas instituições de ensino públicas era de 314 cursos, e o setor privado já tinha ampliado sua oferta para 181; sendo que no ano de 2004 existiam em funcionamento 758 cursos, sendo mais da metade deles ofertados pelas instituições privadas (BRASIL. Inep, 2005).

Mesmo diante da expectativa de avanços no que se refere à oferta dos CSTs, fruto de sua equiparação jurídica em relação aos cursos de bacharelado e de licenciatura, na prática, seu desenvolvimento fez vir à tona as incongruências entre a igualdade jurídica, presente na letra da lei, e a realidade social, vivenciada pelos discentes e profissionais egressos dos CSTs. Tais contradições se fazem presentes desde o início do desempenho profissional dos tecnólogos, e até o presente não foram mediadas pela equiparação jurídica, permanecendo ainda no século XXI, mesmo depois do processo de expansão do número de vagas ofertadas nos CSTs de todo país.

No ano de 2010, quando da eleição para a Presidência da República, os dois concorrentes indicados para o segundo turno fizeram uso do aumento de vagas na educação superior tecnológica como plataforma política, responsabilizando tal modalidade de educação profissional ao elevado índice de empregabilidade de seus egressos:

Propostas para a educação: Criar um milhão de vagas de ensino técnico profissionalizante, por meio de abertura de novas ETECS e FATECS (Escolas Públicas de Ensino Técnico de Nível Médio e Superior) e do PROTEC, programa de Bolsas de Estudo em instituições conveniadas de qualidade comprovada. (SERRA 45 PRESIDENTE DO BRASIL, 2010, p. 1).

Todos concordam: ainda há muito a fazer para que a nossa educação atinja um nível de Primeiro Mundo, mas é inegável que o governo do presidente Lula removeu obstáculos históricos, avançou muito e criou todas as condições para que o próximo governo, o governo de Dilma, faça o que tem de ser feito para chegarmos lá. [...] E foi estabelecido um recorde histórico com a criação de 136 escolas técnicas e 14 universidades federais em apenas sete anos. Um passo decisivo para a inclusão social de milhares de jovens brasileiros. (DILMA 13, 2010, p. 1).

Na mesma perspectiva, as propagandas políticas dos governos em final de mandato, no âmbito federal e estadual, acendem a educação superior tecnológica como possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Entretanto, os problemas são confirmados na prática e apontados pela mídia:

Profissionais formados em cursos superiores tecnológicos – como os da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec) – enfrentam dificuldades de acesso ao mercado de trabalho por não terem o título de bacharel. Apesar dos discursos favoráveis de governos e especialistas, empresas estatais, como Petrobrás, Caixa Econômica Federal, Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos (EMTU) e Companhia do Metropolitano (Metrô), excluem os tecnólogos dos editais de concurso público. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 1).

Fica evidente, portanto, que, contraditoriamente, mesmo com o discurso dos governos, assim como dos candidatos à Presidência da República que fizeram parte dos governos em final de mandato, ocorreu uma exaltação da educação superior tecnológica, porém, as empresas administradas pelo próprio governo não aprovaram a contratação dos profissionais oriundos desses cursos.

O desafio posto para a nova gestão no país consistia em modernizar a economia e a infraestrutura para tornar a gestão pública e privada efetivas e eficientes, mas também aumentar a produtividade e competitividade na economia. Nesse sentido, a educação do trabalhador nem sempre foi visualizada como uma variável estratégica nesse desafio, e foi tratada, por inúmeras vezes, como uma modernização e estratégia de controle social.

O Parecer CNE/CP 6/2006 (BRASIL, 2006) demonstra a ingerência dos Conselhos profissionais que exigiam o pronunciamento ao Conselho Nacional de Educação sobre o conflito gerado, no que se refere à formação acadêmica e ao exercício profissional. Nesse sentido, o Parecer afirmou que, caso o órgão representativo de classe do exercício profissional compreendesse que os egressos formados em determinado curso poderiam vir a atuar, ou estivessem atuando, de forma a conflitar com atividade específica da categoria profissional regulamentada em lei, ele poderia e deveria adotar medidas legais entendidas como convenientes (BRASIL. Parecer 6/2006, p. 7).

Diante do exposto, a educação passou a ser significativamente alterada em seu significado, uma vez que rompeu o elo existente entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que reforçou a ideologia burguesa na formação da força de trabalho. Tal reforço ideológico teve condução diferenciada para as diversas classes sociais. Tal perspectiva foi ao encontro do pensamento de Baudelot e Establet (1976), que defendem a tese de que, mesmo diante do fato de a escola apresentar-se como única, na prática, ela é dividida em duas redes, sendo uma destinada ao proletariado e outra à burguesia.

Assim, a consolidação da dualidade na escola se dá via separação entre a educação profissional e a educação propedêutica, sendo a primeira voltada para a classe trabalhadora e a segunda destinada aos filhos da classe dominante. Numa perspectiva antagônica, tal fato impede a concretização da equiparação social do tecnólogo em relação aos demais profissionais vindos de cursos de graduação, no que se refere ao profissional egresso dos CSTs. Por fim, chega-se a conclusão de que este item adverte que as contradições levarão a novas ações, exigindo inovadoras mediações.

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, solidificou, em termos formais, uma das bases estratégicas da política dos dois governos FHC. Tendo como prioridade educacional a

reforma da formação técnico-profissional, fazendo uso do aparato da educação tecnológica preexistente para materializar a nova orientação, na qual o Estado assumiu, por intermédio de antigos e novos parceiros, a direção político-pedagógica dessa modalidade educacional, contudo, permitindo que o mercado desse o tom quanto à forma e ao conteúdo. Nesse sentido, foi criado um aparato técnico no Ministério do Trabalho, a Secretaria de Formação²⁵ Profissional – Sefor, que se aproveitou da estrutura designada à organização da educação tecnológica já existente no Ministério da Educação, a Secretaria da Educação Média e Tecnológica e as instituições federais.

Seguindo a lógica da “supervisão” do Estado na implementação das políticas neoliberais, FHC sancionou a Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispôs sobre a organização da Presidência da República e dos ministérios, e estabeleceu as competências dos ministérios do Trabalho e da Educação. Ao Ministério do Trabalho coube a formação e desenvolvimento profissional, conforme capítulo Dos Ministérios, Seção II, Das áreas de competência, art. 14, inciso XIX, alínea “d”, sendo que ao Ministério da Educação, conforme o mesmo capítulo e seção, em seu inciso VII, alínea c, a educação em geral, envolvendo os ensinos fundamental, médio, superior, supletivo, “e” coube a educação tecnológica, especial e a distância, ficando de fora apenas o ensino militar. Tal demarcação de competências é ainda mais evidenciada quando observada do ponto de vista do financiamento externo, cujo objetivo foi a materialização da reforma da “educação profissional”, uma vez que a mesma se deu via dois programas, o Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores – Planfor, cuja execução ficou sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho, e o Programa de Expansão da Educação Profissional – Proep, a cargo do Ministério da Educação.

O Proep se caracterizou como uma faca de dois gumes, pois subsidiou a reforma da formação técnico-profissional na esfera das instituições federais tecnológicas, ao mesmo tempo em que colaborou para o desmonte da educação tecnológica até então existente, uma vez que abriu a possibilidade da realização de cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, mas também de cursos de tecnólogos destinados ao atendimento das necessidades urgentes do mercado²⁶.

²⁵ Brandão (2006) observou que se reportam às décadas de 1960 e 1970 as primeiras iniciativas nesse sentido, com a criação dos cursos superiores de tecnologia e mais tarde do Centro de Educação Tecnológica da Bahia, em 1976 (Lei 6.344), e dos três centros de educação tecnológica, datados de 1978.

²⁶ A Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, cedendo a pressões da organização das forças opositoras à reforma implementada, manteve o ensino médio técnico no âmbito das instituições federais, embora restringisse o total de vagas oferecidas até então em 50%. Vale ressaltar que o governo Lula da Silva restabeleceu, no seu primeiro mandato, o ensino técnico de nível médio, em novos moldes.

A subordinação do Sistema de Educação Tecnológica aos objetivos da política oficial de reforma da nomeada educação profissional ficou visível, uma vez que o Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, passou a regulamentar, além da estrutura, também o funcionamento de todos os centros de educação tecnológica pertencentes ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica, alocando-os como modalidade de instituições particularizadas de educação profissional. Os centros de educação tecnológica, independentes de pertencer à esfera pública ou privada, seguiram formando e qualificando profissionais no campo tecnológico da educação escolar, nos níveis médio e superior, ao mesmo tempo em que iniciaram o desenvolvimento de iniciativas de educação continuada também em níveis básico, médio e tecnológico. O destaque dado à educação profissional pelos governos FHC pode ser visualizado também pela extinção do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, em maio de 1998²⁷.

Na prática, o esforço no sentido de colocar fim à educação tecnológica já existente, assim como o processo de expansão diversificada da formação técnico-profissional, aconteceram de acordo com as orientações dos organismos internacionais para os países de capitalismo periférico²⁸ e foram por eles financiados. As diretrizes do Planfor, como as do Proep foram desenvolvidas via recursos do Banco Mundial e fizeram parte de estratégias mais amplas desses organismos, objetivando o alívio da pobreza, associado à busca da aceitação ativa das massas trabalhadoras ao projeto hegemônico de sociedade e de sociabilidade, característica da modernidade líquida²⁹, na qual os indivíduos não mais tinham um grupo de referência pelo qual se pautava, ou seja, levou-se em consideração a emergência da multidão, na qual os indivíduos compartilham ações com base no instante que vivenciam e nas condições semelhantes em que se encontram. Na mesma medida, eram também parte de

²⁷ Os neoliberais no poder e no governo sancionam, em 27 de maio de 1998, a Lei nº 9.649, que, revogando os artigos 1º, 2º e 9º, da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, extinguiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, mantendo imbricadas, sob a direção da primeira, a educação profissional e a educação tecnológica.

²⁸ A expressão “capitalismo periférico” é utilizada aqui para demarcar que, com a mundialização do capital, persiste, com novos conteúdos, uma relação de subalternização dos países subdesenvolvidos aos países de capitalismo desenvolvido.

²⁹ Título utilizado por Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, nascido em 1925, que iniciou carreira na Universidade de Varsóvia, estampado em uma de suas obras publicada próximo ao ano 2000, na propalada virada do século, sendo efetivamente lançado em 2001. O título da obra decorre da modernidade da sociedade que avança em vários sentidos, porém, questionável em suas atitudes e o seu contexto enquanto sociedade. A liquidez, a qual Bauman propõe advém do fato que os líquidos não têm uma forma, ou seja, são fluídos que se moldam conforme o recipiente nos quais estão contidos, diferentemente dos sólidos, que são rígidos e precisam sofrer uma tensão de forças para se moldar a novas formas. A obra analisa a liquidez que permeia cinco tópicos básicos: a emancipação, a individualidade, o tempo e espaço, o trabalho e a comunidade.

algumas estratégias possibilitadoras de maior nível de dependência da escola aos imperativos urgentes do mercado de trabalho capitalista em “um mundo em transformação”³⁰.

As profundas mudanças, aliadas a um número expressivo de ações governamentais, colaboraram para criar outra direção à natureza do sistema educacional no Brasil, nos anos de neoliberalismo característicos do século XX, produzindo marcas basilares de caráter antipopular à dinâmica educacional, característica das políticas sociais neoliberais em seu conjunto, e uma direção mais prontamente preocupada com sua estruturação curricular (GRAMSCI, 2000a; SOUZA, 2002).

É notória a percepção da marca antipopular da política educacional neoliberal constatada por algumas características de suas políticas sociais, sendo quatro delas nitidamente observáveis no contexto educacional: a privatização, a focalização, a descentralização dos encargos e a participação na execução. Importante destacar que tais características permaneceram no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que as ressignificou e aprofundou (BOITO JR., 1999; BORGIANNI & MONTAÑO, 2000).

O processo de privatização do ensino brasileiro sob a égide das políticas neoliberais apresentou particularidades diferentes das observadas por ocasião da política desenvolvimentista da história brasileira. Conforme já afirmado, no contexto das políticas neoliberais, a privatização do ensino público³¹ teve como centralidade a educação superior e incitação do Estado ao empresariamento do ensino. Fato é que, ao fim do mandato de FHC, dados do Censo da Educação Superior de 2002 revelaram que a rede privada de ensino já era responsável pela oferta de 69,8% das matrículas na educação superior, ao passo que a rede pública de ensino por somente 30,2%. Em números absolutos, a rede privada, via empresários educacionais, detinham 52% das matrículas referentes ao ensino superior, fato que persistiu ao longo do primeiro governo Lula da Silva³².

O processo de desresponsabilização do Estado frente à educação se deu também em relação à educação infantil e à educação de jovens e adultos, quando o Estado estimulou sua

³⁰ As diretrizes políticas dos organismos internacionais, durante a última década do século XX, se dirigiam a “um mundo em transformação”, posto que ainda estava em processo a definição de uma nova divisão internacional do trabalho. Uma vez concluído esse processo, as diretrizes gerais e setoriais dos organismos internacionais se dirigiram para a construção da “sociedade do conhecimento”.

³¹ A privatização do ensino público veio se dando, paulatinamente, pelo achatamento salarial do corpo docente e de servidores; pela precarização das relações de trabalho, por meio de contratações de trabalho temporário; pelo corte de verbas federais para projetos de pesquisa; pela cobrança de taxas diversas (inscrição no exame vestibular, para seleção de candidatos aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e de mensalidades para os cursos de pós-graduação *lato sensu* e de extensão universitária), entre outras medidas.

³² Os últimos dados disponíveis do Censo da Educação Superior revelaram que, já em 2004, a rede privada de ensino se responsabilizava por 71,7% das matrículas da educação superior, e a rede pública por apenas 28,3%. No conjunto da rede privada, os empresários educacionais já detinham 53,5% das matrículas do conjunto dessa rede.

ampliação na oferta de políticas de parceria. Por outro lado, expandiu de forma vultosa a sua atuação direta na “educação profissional”. Ainda assim, o Estado não se deu por satisfeito e prosseguiu no processo de estimulação do empresariado industrial, parceiros de longa data no desenvolvimento dessas políticas, e, ao mesmo tempo, começou a motivar o aparecimento e a propagação de novos sócios, via incentivos fiscais e subsídios públicos. O aumento desse tipo de ação vem colaborando com a intensa desigualdade na “prestação desses serviços” e impedindo o acompanhamento da sua execução.

No campo educacional, podemos afirmar que o governo de FHC realizou a reforma da formação técnico-profissional com foco na formação técnica e eticopolítica para o trabalho simples, no que diz respeito à popularização das oportunidades escolares no ensino fundamental, para as futuras gerações da classe trabalhadora, e na ampliação do ensino médio.

Podemos observar certa preocupação com a garantia da educação do adulto trabalhador enquanto direito social, porém, com acesso extensivo e baseado nas prioridades de modernização e controle social embasadas no desenvolvimento do conhecimento e habilidades úteis para a economia. Nessa direção, as estratégias implementadas para o alcance dos objetivos da política neoliberal, incluíram o reconhecimento das habilidades, validação e certificação e envolveram metas para adaptação e retreinamento dos trabalhadores. Tais ações auxiliaram no encorajamento, crescimento econômico e aumento da produtividade e da competitividade. Como consequência, a ênfase recaiu na individualização dos caminhos da educação e formação, enquanto os adultos passaram a ser persuadidos pela responsabilização de suas escolhas, no contexto do modelo de gestão de recursos humanos.

Do ponto de vista das ações educacionais vinculadas à política pública de caráter neoliberal, dentre as principais estão as direcionadas a melhoria da qualidade de ensino, cujo destaque está no treinamento de dirigentes escolares, transformados em gerentes; assim como na redefinição da política de formação de professores de todos os níveis de ensino; também a definição das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais; além das diretrizes para elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas e, por fim, os ressignificados mecanismos de avaliação do desempenho escolar, tanto das instituições de ensino como do corpo docente.

Podemos inferir, portanto, que, em um contexto geral, as políticas desenvolvidas pelo governo de FHC foram de natureza neoliberal e objetivaram realizar a melhoria da qualidade do ensino. Estas, a partir de uma visão técnica, se basearam em duas teorias essenciais para a garantia do projeto burguês de educação escolar: a teoria do capital humano, cuja finalidade foi afiançar a concepção neoliberal da relação entre educação escolar e sociedade, uma vez

que ela deu à educação escolar um aspecto produtivista (SCHULTZ, 1973; FRIGOTTO, 1984, 1995); e a pedagogia das competências (RAMOS, 2001), que supervalorizou o saber da experiência vivida e subdimensionou o conhecimento teórico historicamente produzido, de forma a subtrair da formação humana instrumentos essenciais para pensar e agir livres, a fim de assegurar a grandeza pedagógica de seu projeto educacional (NEVES, 2002c).

Designadamente do ponto de vista ético-político, as políticas educacionais neoliberais para a ampliação e melhoria de ensino, adotando as diretrizes gerais desse projeto de sociedade, tiveram por base os referenciais do projeto neoliberal da terceira via, cuja proposição consistia na concepção de um novo homem coletivo, e, conseqüentemente, de uma nova cultura cívica, em que o nível de consciência política não podia extrapolar as balizas do interesse econômico-corporativo capitalista, contudo, embasadas na justiça social (NEVES, 2005; MARTINS, 2007).

Apesar da resistência de parte significativa dos segmentos progressistas e socialistas vinculados à arena educacional e articulados via Coned, o governo Fernando Henrique Cardoso, solidificando a hegemonia política, conseguiu um vasto consenso para desenvolver sua política social, tendo aprovado um Plano Nacional de Educação – PNE, que contestou o Plano Nacional organizado pelos educadores reunidos naquele fórum e garantiu, por pelo menos dez anos, o prosseguimento das diretrizes e metas para a educação escolar à luz do capital. Foram elas substantivamente conservadas no primeiro governo Lula da Silva, que, ao longo do primeiro mandato, utilizou o novo PNE como referência.

No campo da ciência e tecnologia, são observadas as mesmas tendências aplicadas na educação. O Ministério da Ciência e da Tecnologia do governo FHC elaborou, no início dos anos 2000, dois documentos, intitulados *Ciência, Tecnologia e Inovação: desafio para a sociedade brasileira, Livro Verde* (BRASIL MCT, 2001), e o denominado *Livro Branco: Ciência, tecnologia e inovação* (BRASIL. MCT, 2002), que apontaram as diretrizes gerais da política do ministério para os dez anos seguintes. A política governamental de ciência e tecnologia, então reorganizada, avançou, da ciência e tecnologia – C&T, para a ciência, tecnologia e inovação – CT&I (OLI VEIRA, 2004), ou seja, o Brasil, na perspectiva da política neoliberal, via nova divisão internacional do trabalho, ressignificou a “vocação” de produzir inovações tecnológicas para alargar a produtividade capitalista do trabalho, tanto em âmbito nacional como mundial. O governo de Luiz Inácio Lula da Silva não só acatou, mas também aprofundou as diretrizes científicas e tecnológicas deliberadas pelo seu antecessor, de forma a enfatizar, no Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010, a obrigação de formar intelectuais que difundam a ideologia da responsabilidade social nos numerosos

dispositivos privados de hegemonia, que a cada dia se multiplicam em todos os setores da sociedade (BRASIL. MEC/CAPES, 2004).

Fica evidente, portanto que no governo de FHC, os modelos de política de educação de adultos propostos por Lima (2015), ocorrem de forma híbrida, porém de forma a desconsiderar o modelo democrático-emancipatório, sobressaindo-se as práticas centradas no modelo de controle do Estado e o modelo de gerenciamento de recursos humanos (RH).

3.2.2 O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente do Brasil se configurou como um teste para o estilo antipopular das políticas econômicas e sociais neoliberais da terceira via. Depois de três tentativas sucessivas, a eleição de um ex-metalúrgico criou muita expectativa em seus eleitores, em torno de 53 milhões de brasileiros, com relação às mudanças gradativas, não só do projeto de sociedade como também de educação política e escolar, que vinham sendo desenvolvidas no país nos anos finais do século XX. Porém, tal expectativa foi fortemente diminuída durante o seu primeiro mandato, embora sem tornar inviável sua reeleição para um segundo.

O Plano Plurianual 2004-2007 (BRASIL. MP, 2003a; 2003b) do primeiro governo Lula conservou, mesmo que timidamente, certa relação com as exigências do neoliberalismo de terceira via, indicadores da política pública atual. Nesse sentido, conservou a abordagem monetarista dos governos que o antecederam, mas trabalhou em prol da retomada do crescimento econômico, além de reforçar o caráter gerencial do Estado brasileiro e aprofundar a política de parcerias, buscando acelerar o crescimento e promover, por meio de estratégias assistencialistas, maior justiça social (LEHER, 2003). Essas diretrizes se evidenciaram no conteúdo que compôs a mensagem presidencial referente a este plano:

O setor público pode e vai induzir a retomada do crescimento econômico. Mas a iniciativa privada tem um papel insubstituível. A força-motriz desse processo deve ser a dinâmica das parcerias Estado sociedade, público-privado, governamental e não-governamental.

Desenvolvimento com justiça social para nós é isto: parcerias criativas e transformadoras, a partir da construção de amplos consensos sociais, um após o outro. Cada um deles pacientemente conquistado. (BRASIL. MP, 2003b, p. 6-7).

Conforme o Plano Plurianual, as políticas governamentais no governo Lula admitiram duas tarefas: a de conduzir o desenvolvimento social e regional e também de induzir o crescimento econômico, expresso na arena das políticas sociais em estratégias de ampliação da produtividade e da competitividade das empresas, bem como de alívio da pobreza e conquista e conservação da harmonia social.

Com a exoneração do então Ministro da Educação Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, em 23 de janeiro de 2004, as diretrizes para a educação escolar no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva ganharam visibilidade a partir da substituição por Tarso Fernando Hertz Genro, que, via Ministério da Educação, deu início à execução das políticas expressas no documento intitulado *O Desafio de Educar o Brasil*, referente à alfabetização como possibilidade de inserção de milhões de brasileiros à cidadania; estímulo à qualidade da educação básica, via fixação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, e mobilização nacional de estados e municípios no combate à reprovação; o fortalecimento da educação profissional no Brasil, com a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho, e a capacitação de técnicos para colaborar com o novo padrão de desenvolvimento brasileiro, tendo por base a produção; a reforma da educação superior, capaz de ampliar e fortalecer a universidade pública e gratuita e nortear as instituições particulares com padrões de qualidade (BRASIL. MEC, 2004).

Tais políticas, de forma implícita ou explícita, exprimiram deliberações econômicas e ético-políticas. Tecnicamente, a compreensão de que a alfabetização consistia na possibilidade de encaminhamento para a cidadania e o estímulo à qualidade da educação básica, pela fixação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, na mobilização nacional de estados e municípios para o combate à reprovação, tem a ver com a capacitação para o trabalho simples. A primeira, de forma a compensar o *déficit* escolar brasileiro, que persistiu ao longo do tempo; a segunda, no sentido de acrescentar o nível mínimo de escolaridade do trabalhador, reivindicação do estágio atual de racionalização do processo de produção de existência na periferia do capitalismo mundial. A terceira política oportunizou o alcance de competências para a efetivação de trabalho simples, formal e/ou informal, e a administrar de forma permanente o trabalhador, independente do tipo de trabalho que ele pudesse realizar no desenvolvimento de capacidades para a vida produtiva. Por fim, apenas a última política teve por intenção a formação para o trabalho complexo.

A política de formação para esse tipo de trabalho, no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, objetivou colocar em prática os princípios deliberados no *Livro Verde* e no *Livro Branco* da Ciência e da Tecnologia do governo FHC, e as diretrizes do Banco Mundial e da Unesco para a educação superior que, diante da realidade dos anos 2000, determinaram, de forma abrangente, a função da educação, da ciência e da tecnologia a serem ampliadas pelo Brasil na nova divisão internacional do trabalho.

Do ponto de vista ético-político, a formação para o trabalho simples e complexo deu prosseguimento às intenções do padrão de sociabilidade realizadas pelos governos Fernando

Henrique Cardoso (CARDOSO, 1998) e demandados pelos organismos internacionais, especialmente no Relatório sobre o *Desenvolvimento Mundial, 1997: um Estado num mundo em transformação* (BM, 1997) e no documento *Do Confronto à Colaboração: relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil* (GARRISON, 2000), exemplos de solidificação e aprofundamento de um padrão de democracia que tem na promoção da “inclusão social”, na realização de atuações de encargo social e na prática da concertação social seus elementos essenciais. Para Tarso Genro:

[...] trata-se de forjar um novo ‘contrato social’. Não só um novo ‘pacto social’, que sempre foi um recurso jurídico-político das elites em horas de crise da sua hegemonia. Mas um novo ‘Contrato’, que permita a emergência de novas formas para a constituição de maiorias, na sociedade, através da reorganização do espaço da política delegada, que contará com novos impulsos para uma produção normativa, ‘capazes, inclusive, [...] de dar um novo sentido ao modo de vida atual’. [...] O objetivo será forjar uma soberania que se redesenhe pela superação daquelas ‘regras do jogo’, aparentemente ‘puras’, para assumir um ‘jogo com finalidades’: um Estado com a representação corrigida e orientada por formas diretas de controle público não estatal. Seu objetivo mínimo seria fazer valer as próprias finalidades do Estado Democrático de Direito, que normalmente já estão inscritas como normas constitucionais sem qualquer efetividade. (BRASIL. MEC. 2004, p. 84-85).

Ainda que as diretrizes políticas governamentais tenham se encaminhado em boa medida em função da formação para o trabalho simples, desde 1990 a administração prioritária do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva reuniu esforços na realização de duas reformas educacionais que, simultaneamente, se destinaram à reestruturação da formação para o trabalho complexo no século XXI, objetivando possibilitar a formação de intelectuais urbanos de novo tipo (NEVES, 2004; 2006), com a reforma da educação superior e da educação tecnológica.

A importância oferecida à formação para o trabalho complexo, no primeiro governo Lula, foi ao encontro das redefinições das políticas dos organismos internacionais para a educação escolar da nova “sociedade do conhecimento” – a sociedade do século XXI –, em que as diretrizes para a educação superior científica e tecnológica ocorreram de forma mais sistemática e incisiva.

A formação do trabalhador, no governo Lula, foi vista como um possível indicador do nível de coesão social buscada por diferentes modelos de política social. No que se refere às políticas públicas, as tendências generalizadas de desenvolvimento, em termos de prática, são identificadas, assim como algumas tensões que envolvem o reconhecimento das habilidades, a validação e certificação das mesmas e a iniciativa para a educação básica de adultos.

A reforma da educação tecnológica se concretizou através de dois movimentos simultâneos que objetivaram realizar a recuperação da educação tecnológica de nível médio e também integrar no aspecto legal o ramo tecnológico da educação escolar à educação superior. O processo de recuperação da educação tecnológica do nível médio foi justificada pela política governamental para a educação profissional e tecnológica que, em função da crítica às modificações realizadas pelo governo antecedente, propôs-se a efetivar o elo entre a educação profissional e tecnológica com o ensino básico, reconstruindo o papel coordenador do Estado nos dois setores da educação escolar.

Ao realizar a avaliação das transformações realizadas por Fernando Henrique Cardoso, na nomeada educação profissional, os intelectuais orgânicos do governo Luiz Inácio Lula da Silva assim se expressaram:

Em resumo, restringe-se a oferta de ensino médio e técnico e privilegia-se a educação profissional modelar e fragmentada nas instituições federais de ensino, assim como se desautoriza a criação de novas unidades na esfera federal, salvo 'em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino' (Lei Federal nº 9.649/98, art. 47). No conjunto o processo evidencia um movimento restritivo à oferta de educação média técnica no ensino público federal e estadual, reforçando a ausência do papel da Federação (rompendo toda a tradição da União de responsabilidade estratégica com relação à educação profissional e tecnológica) em favor da privatização e da aproximação com o mercado. (BRASIL. MEC/SEMTEC, 2004: 18)

A política desenvolvida pelo governo anterior estava de acordo com as diretrizes dos organismos internacionais da época, de modelo privatista e dividido, o que gerou o aparecimento de uma rede de instituições e cursos que respondia, em conjunto ou separadamente, pela oferta da educação tecnológica e da denominada educação profissional, até nunca visualizada na história da educação brasileira. Faz parte dessa rede o ensino médio e técnico, compreendendo as redes federal, estadual, municipal; o Sistema "S"; as universidades públicas e privadas, através dos cursos de graduação, de pós-graduação, de serviços de extensão e de atendimento comunitário; as escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores; as escolas e fundações mantidas por grupos empresariais; as organizações não governamentais de ordem religiosa, comunitária e educacional; o ensino profissional regular ou livre, reunido em centros urbanos e precursor na formação a distância (via correio, Internet ou satélite) (BRASIL. MEC/SEMTEC, 2004, p. 18).

A política educativa desenvolvida pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva não almejou modificar a diferenciação instalada, mas possibilitar maior organização à política do governo antecedente, de forma a redefinir o pragmatismo exasperado de suas ações, via articulação mais estreita entre educação geral e formação técnica, adaptando-se à diretriz

educacional proposta pelos organismos internacionais de recuperação de uma “educação humanista ou educação geral para todos”, na perspectiva da “sociedade do conhecimento”.³³

Objetivando a garantia de justiça social e mudança social (HARRIS, 1999), ideias que podem ser atribuídas ao modelo democrático e emancipatório e, até certo ponto, à modernização e ao modelo de controle social, as ações em torno das políticas públicas para a educação para o trabalhador, no governo Lula, embora tenham sido inicialmente centrais, ao longo do tempo apresentaram relativa mudança ideológica, passando a considerar o conhecimento como facilitador do desenvolvimento econômico. (GLASTRA; HAKE; SCHEDLER, 2004; ANDERSON; FEJES; SANDBERG, 2013).

A afirmação da diferença entre educação profissional e educação tecnológica se configurou como a contribuição mais original do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a fim de concretizar o padrão capitalista neoliberal de formação para o trabalho complexo. A política governamental estabelecida no começo do ano de 2004, cunha a diferença entre os objetivos de ensino, destacando que os cursos da denominada educação profissional seriam destinados à formação continuada, que tem a ver com a requalificação ou atualização para o trabalho simples e para o trabalho complexo, ao passo que a educação tecnológica, por sua vez, estaria destinada à formação inicial, no que se refere ao trabalho complexo no ramo tecnológico da educação escolar. Tal diferença foi evidenciada pela então Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Semtec³⁴ no documento intitulado *Proposta de Política Pública para a Educação Profissional e Tecnológica*, que evidenciou a natureza da diferença entre a educação tecnológica e a educação profissional. De acordo com esse documento, a educação tecnológica tem como diretrizes fundamentais:

Registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão numa dimensão que ultrapasse concretamente os limites das aplicações técnicas, como instrumentos de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do cidadão, do trabalhador e do país. [...] Um dos objetivos primordiais da educação tecnológica consiste em permitir ao futuro profissional desenvolver uma visão social da evolução da tecnologia, das transformações oriundas do processo de inovação e das diferentes estratégias empregadas para conciliar os imperativos econômicos às condições da sociedade. (BRASIL. MEC/SEMTEC, 2004, p. 12).

³³ A tendência de recuperar o papel da educação geral da formação para o trabalho está bem caracterizada nesta análise governamental: “a reforma da educação profissional, concretizada pelo governo anterior, ao desvincular a formação geral da profissional, desescolarizou o ensino técnico, retirando-lhe o conteúdo de formação básica e buscando atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho” (BRASIL. MEC/SEMTEC, 2004: 23)

³⁴ A partir de 28 de julho de 2004, o Decreto Presidencial 5.159, aprovou a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos e Funções Gratificadas do Ministério da Educação, cria a Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica – Setec – e a Secretaria de Educação Básica – SEB, à qual o ensino médio passa a se integrar.

Mesmo reconhecendo a distinção entre a educação tecnológica e a denominada educação profissional, de escolarização regular e de atualização técnico-profissional, simultaneamente, o governo Luiz Inácio Lula da Silva se colocou à disposição para realizar um processo de intercâmbio mais estreito entre elas, via criação de um Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL. MEC/ SEMTEC, 2004: 30).

Na prática, a criação desse subsistema contribuiu para diminuir os limites entre a escolarização regular, na perspectiva da “educação continuada”, e a educação compensatória, marcando a dualidade estrutural da educação escolar brasileira, e, na mesma medida, o que contribuiu para confundir o debate teórico no terreno da formação para o trabalho, ao conferir um falso caráter de escolarização regular para as atividades inerentes à formação técnico-profissional ou, contrariamente, nomear de atividades de formação técnico-profissional aquelas relacionadas à escolarização regular.

Nessa direção, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, não só regulamentou os rumos do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva para a educação profissional, mas representou um passo significativo em direção à prática do Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Na mesma medida, aperfeiçoou a educação tecnológica de nível médio, diferenciando-o em três modalidades:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, Decreto nº 5.154, 2004, alínea x)

Na prática, ao determinar três possibilidades de elo entre ensino médio e formação técnico-profissional, o governo Lula apresentou três graus de abrangência no que se refere ao processo de formação para o trabalho complexo de nível médio, no campo tecnológico da educação escolar. A formação integral enquanto possibilidade devolveu esse caráter integral nos cursos de nível médio, ao mesmo tempo em que permitiu a continuidade dos estudos superiores de ensino nos campos tecnológico, científico e artístico; as demais possibilidades referentes à formação concomitante e subsequente, mesmo não invalidando formalmente o ingresso à educação superior, foram designadas a uma formação necessariamente direcionada para as exigências urgentes do mercado de trabalho³⁵. De maneira separada, um segmento

³⁵ Em especial, os cursos de formação subsequente foram denominados de cursos pós-secundários, antes mesmo dos governos Fernando Henrique Cardoso. Importante destacar que, na atual conjuntura, alguns centros

expressivo das massas populares, fruto da expansão significativa da educação fundamental, vislumbrou a possibilidade de concluir, nas redes pública e/ou privada, a escolarização básica no campo tecnológico.

Essa medida governamental acatou, em parte, a demanda de segmentos progressistas da sociedade civil, sobretudo dos educadores, organizados via Coneds, que, ao longo dos governos Fernando Henrique Cardoso, eram contrários à ideia de finalização da educação tecnológica de nível médio. Todavia, ao apresentá-lo de forma dividida em diferentes modalidades, aprovava, na mesma proporção, os interesses do capital na ampliação do percentual de escolarização básica do trabalhador brasileiro.

Nesse sentido, o diploma de técnico de nível médio, atribuído aos concluintes das três modalidades da “educação profissional de nível médio”, comprovou o caráter de escolarização satisfatória e diferenciada para a formação inicial de profissionais do campo tecnológico de ensino.

Tal preceito legal apresentou como novidade a substituição do nível tecnológico da educação profissional, instituído pelo Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, pela educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, sem, contudo, determinar sua natureza. Ou seja, submeteu a sua disposição no que se refere aos objetivos, particularidades e duração, às diretrizes curriculares nacionais deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação. A indefinição na fixação do terceiro nível da educação profissional foi conferida à imprecisão, na época, dos caminhos a serem trilhados pela reforma da educação superior que estava em pleno processo de construção.

Nesse sentido, o nível atual de desenvolvimento da reforma da educação superior possibilitou algumas contribuições para uma melhor compreensão da formulação da educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

O texto da proposta de reforma da educação superior do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, referente ao Projeto de Lei 7.200/2006, colocou a formação continuada como uma das ações do ensino superior tecnológico, na perspectiva científica e de alta cultura. Sob tal ótica, suas atividades deveriam ser concretizadas por meio de cursos sequenciais, de distintos níveis e abrangência, e também de cursos em nível de pós-graduação *lato sensu*, de aperfeiçoamento e especialização.

No texto referente à Exposição de Motivos do Anteprojeto da Lei da Educação Superior, a educação continuada foi composta por cursos “no pós-médio” e “após a conclusão

tecnológicos vêm transformando seus cursos pós-secundários em cursos superiores de tecnologia, atribuindo-lhes uma terminalidade de nível superior de características mais pragmáticas.

da graduação”, que garantiam a geração de “certificados, de forma a valorizar a formação pessoal e profissional contínua de alta qualidade científica e técnica” (BRASIL. MEC, 2005, p. 28). Ora, uma vez atendidas as premissas da reforma da educação superior, a profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação equivalia à formação técnico-profissional para os que concluíssem a educação básica de nível médio, na perspectiva dos cursos pós-médio e à formação técnico-profissional para os que tivessem concluído os cursos de graduação, na perspectiva da pós-graduação *lato sensu*, o que colaboraria para materializar as prerrogativas contidas na LDB no que se refere aos princípios e diretrizes da “educação profissional”, que menciona que ela deveria reger “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, a serem praticadas “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL. Lei 9.349/96, arts. 39-40).

No contexto atual, a educação profissional, na perspectiva da graduação e da pós-graduação, confirma o conteúdo do Decreto 2.208/97, do governo Fernando Henrique Cardoso, que possibilitou o início e a crescente oferta de cursos tecnológicos de nível superior em instituições sindicais patronais, que, ao longo da história, são responsáveis pela formação técnico-profissional no Brasil.

Após a promulgação do Decreto 2.208/97, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva caminhou, a passos largos, rumo à realização da reforma da educação tecnológica, ao anunciar os Decretos 5.224 e 5.225, no dia 1º de outubro de 2004, ambos dispendo sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets e do ensino superior, e a avaliação dos seus respectivos cursos e instituições, concretizando, assim, maior proximidade entre os campos da educação escolar em nível superior.

De acordo com o Decreto nº 5.224/2004, os Cefets foram definidos como instituições com alto nível de especialização na oferta de educação tecnológica, de forma a ter como tarefa, educar e qualificar profissionais; desenvolver pesquisa aplicada e realizar o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em articulação com os setores produtivos da sociedade; ofertar cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação; realizar a educação tecnológica de nível básico, assim como ações de educação técnico-profissional. O mesmo Decreto, em seu art. 3º, por sua vez, organizou as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, no âmbito acadêmico, em três níveis: a universidades; os centros federais de educação tecnológica e centros universitários; e as faculdades integradas, faculdades de tecnologia, institutos e escolas superiores. Nesse

documento, os denominados centros de educação tecnológica privados foram nomeados faculdades de tecnologia (BRASIL. Decretos 5.224 e 5.225, 2004).

O mesmo Decreto 5.224/2004 demonstrou a importância dos Cefets enquanto centros de referência para o ensino e a pesquisa no campo tecnológico, ao passo que o Decreto 5.225/2004 admitiu a possibilidade da existência de universidades tecnológicas. Nesse sentido, verifica-se uma dualidade quanto à finalidade das universidades e dos centros tecnológicos, apresentando um nível superior na diversidade institucional do subsistema de educação profissional e tecnológica.

O Decreto nº 5.225/2004 avançou no que se refere ao processo de conexão entre os campos científico, artístico e tecnológico da educação superior, instituindo três formas análogas de organização. Ao realizar a junção desses campos, o mencionado decreto reduziu o nível de alcance das atribuições dos Cefets, determinado no Decreto 5.224.

No artigo 11-A, referente aos Centros Federais de Educação Tecnológica, são compreendidos enquanto “instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica”, o que confirma o predomínio conferido às ações de ensino voltadas para a qualificação de profissionais para o mercado de trabalho, priorizando da educação escolar no Brasil nos últimos anos, uma vez que a educação universitária conserva, do ponto de vista formal, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva minoritária no conjunto da educação superior no início do século XXI.

Da continuidade do processo de reforma da educação tecnológica, através da integração dos campos da educação superior, decorreu a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, por força da Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, conforme vinha sendo instituído como tarefa das instituições superiores universitárias nas consecutivas propostas de reforma da educação superior, apresentadas à sociedade pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva. Como marco histórico na educação no Brasil, pela primeira vez uma instituição tecnológica de ensino alcançava o nível de maior complexidade na formação para o trabalho complexo.

Posteriormente, o mesmo governante, por meio de decreto, adicionou, ao marco regulatório da educação tecnológica e da denominada educação profissional, dois atributos legais que, em conjunto, possibilitaram maior integração entre educação geral e formação técnico-profissional. Nesse sentido, o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, organizou, na esfera das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da

Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, estabeleceu, na esfera federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Esses dois decretos, foram responsáveis pela divisão do subsistema de educação profissional e tecnológica em duas possibilidades: a que trouxe para a educação tecnológica de nível médio uma nova modalidade de estruturação curricular, já ressignificada; e, em outra, a formação básica do trabalhador, disponibilizando para o mercado de trabalho segmentos das massas trabalhadoras que, de forma legítima, buscam completar a educação básica.

Os dois Decretos desempenharam função estratégica no alargamento da formação para o trabalho no Brasil, apresentando, de forma rápida e consistente, capital humano para o crescimento da produtividade e da competitividade da fabricação material e simbólica da riqueza, benefício comparativo fundamental para a acomodação de novas empresas multinacionais no país; cumpriram ainda a enorme função no equilíbrio da hegemonia burguesa, considerando as modificações qualitativas nas relações sociais capitalistas, que, ao prever uma educação de natureza pragmática para parte significativa das massas trabalhadoras, colaboraram, na arena educacional, para o aprofundamento da inércia das lutas sociais, marcadas pela absorção de exigências populares em relação à finalidade dos projetos, tanto de sociedade como de sociabilidade de supremacia. Esses decretos, ao beneficiar a terminalidade antecipada para a escolarização regular, cooperaram no fortalecimento da harmonia social nas formações sociais periféricas, diante do aumento das desigualdades sociais que resultaram, em boa medida, do uso de políticas econômicas e sociais neoliberais ortodoxas.

Ao longo do processo de recuperação da educação tecnológica de nível médio, aos poucos, a batalha de parte da sociedade brasileira pela conservação de uma educação tecnológica de nível médio integrado foi se dissolvendo, como subsídios necessários para a alteração das relações sociais em vigor, uma vez que parte importante desses segmentos internalizou essas intenções de natureza reformista que agregaram, de forma obediente, diferentes segmentos sociais populares ao projeto social e de sociabilidade das classes hegemônicas.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva concluiu, ainda em seu primeiro mandato, a reforma da educação tecnológica de nível médio e caminhou na direção da consolidação da reforma do seu nível superior, combinando o marco regulatório às condições do Anteprojeto de Lei da Educação Superior, conduzido, em 29 de julho de 2005, pelo Ministério da

Educação ao Congresso Nacional, que, de forma inédita na história brasileira, legislou a respeito do campo científico e artístico e do campo tecnológico da educação superior.

Todo o processo de desenvolvimento de popularização da educação tecnológica foi se concretizando sob a tutela do aparelho estatal. Mesmo que recorrido de forma exagerada à coerção via número contínuo de decretos e demais instrumentos normativos, o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva alcançou uma obra exata de engenharia de concertação social, seguindo os mesmos princípios político-pedagógicos do governo anterior, conseguindo contentar, mesmo que em pequeno número, grupos progressistas da sociedade, e expandindo o acesso legítimo à escolarização regular de parcela importante da classe trabalhadora, agregando requalificação profissional ao potencial de empregabilidade. Ou seja, concretizou o projeto educacional sob a ótica do capital, com um ampla concordância do trabalho.

Esse mesmo governo, ao mesmo tempo em que foi pouco a pouco reconstruindo os limites e as possibilidades da formação técnico-profissional e da educação tecnológica no início do século XXI, ofertou condições jurídicas e éticas e políticas necessárias à consolidação da reforma da educação superior, cuja proposta foi enviada ao Congresso Nacional em sua quinta versão, sustentando, na íntegra, a estrutura das versões anteriores, contudo, realizando concessões a interesses exclusivos de integrantes vários da sociedade civil, bem como da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, o governo conseguiu, no que se refere à reforma da educação tecnológica, vasto acordo em torno de suas propostas, desmontando o movimento edificado durante décadas antecedentes em torno de um modelo de educação superior antagônico às intenções recentes das diferentes partes que compõem as classes dominantes. De forma particular, diferente de toda documentação legal anterior, que normatizou a educação superior no Brasil, o Projeto de Lei 7.200, de 2006, propôs constituir normas gerais da educação superior e regular esse nível educacional, além de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 1º).

O importante marco regulatório da formação do trabalho complexo para o século XXI foi antecedido pela aprovação, no Congresso Nacional, de um forte manancial jurídico-normativo que, mesmo antes da aprovação do Projeto de Lei 7.200/2006, concretizou as novas diretrizes econômicas e político-ideológicas governamentais para a educação superior. Inclui-se nesse conjunto a Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, e normatizou as intenções do Estado gerencial para domínio da execução de políticas no campo da formação para o trabalho complexo; assim como o Decreto nº 5.205/2004, que regulamentou as parcerias entre as universidades federais e as

fundações de apoio, o que possibilitou a captação de recursos privados, via empresariado, cuja finalidade consistia no financiamento de suas atividades; a Lei nº 10.937/ 2004, denominada Lei de Inovação Tecnológica, adequou os incentivos necessários à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no meio produtivo, e normatizou as diretrizes do *Livro Branco da Ciência e da Tecnologia* (BRASIL. MCT, 2002), além de definir os limites e possibilidades do conteúdo e da forma de organização curricular imperiosa, no que se referiu ao cumprimento dos preceitos do Plano Plurianual do primeiro governo. A Lei 11.079/2004, por sua vez, instituiu normas gerais para licitar e contratar a parceria público-privada na esfera da administração federal, viabilizando maior inserção empresarial na prestação dos “serviços públicos de educação”.

O Projeto de Lei nº 3.627/2004 acabou por instituir o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes oriundos da escola pública, sobretudo negros e indígenas, nas instituições públicas federais de ensino superior, regra que cooperou para expandir significativamente a adesão de vastos segmentos populares da sociedade civil ao projeto governamental de reforma da educação superior, mesmo que este não tenha tido seu conteúdo geral mais densamente discutido. A Lei nº 11.096/2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos – Prouni, possibilitou a concessão de bolsas de estudo, integrais e parciais, de 50% ou de 25%, designadas à cobertura de anuidades para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior, fossem elas com ou sem fins lucrativos, constituindo importante ferramenta de desobrigação fiscal para as instituições privadas de ensino e em ferramenta dinâmica de viabilização, em maior grau, de adesão estudantil ao projeto oficial (LEHER, 2004; 2006; LIMA, 2005; NEVES; 2004; NEVES; SIQUEIRA, 2006).

Na prática, a recente proposta governamental, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, referente à reforma da educação superior, instituiu como base de organização, no que diz respeito à formação para o trabalho complexo, duas possibilidades de instituições prestadoras de serviços, públicas e privadas, tendo ou não fins lucrativos; igualmente, duas modalidades de ensino: presencial e a distância; e dois caminhos escolares para a educação superior, um na perspectiva tecnológica e um caminho científico e de alta cultura; além de três possibilidades de organização acadêmica, universidades, centros educacionais e faculdades. Dentre as bases possibilitadas, três oferecem subsídios de sequência histórica e somente um se configura como artifício de superação da nossa realidade escolar. Ou seja, a recente proposta de reforma revigora o comando privatista já solidificado na ampliação da educação superior, na mesma medida em que reforça o contexto de divisão acadêmica ao

estabelecer três possibilidades de instituições para o conjunto da educação superior pública ou privada, e expandindo o uso do ensino a distância para todas as modalidades de curso. Nesse sentido, o componente de superação incide na inserção formal da rede tecnológica federal no âmbito da escolarização superior. O mencionado projeto de lei instituiu, para o campo tecnológico de ensino, a universidade tecnológica federal, o centro tecnológico federal e a escola tecnológica federal (arts. 9º e 38), alterando a nomenclatura expressa no Decreto 5.225, de 1º de outubro de 2004, porém mantendo, na íntegra, sua natureza.

Mesmo integrando os dois campos da educação superior, o Projeto de Lei 7.200/2006 se revestiu de características próprias a cada um dos classificados em universidades, âmbito científico e artístico, as instituições de ensino superior que oferecessem estrutura pluridisciplinar, via oferta regular, em distintas áreas do saber, com a oferta de no mínimo 16 cursos de graduação ou de pós-graduação *stricto sensu*, devidamente reconhecidos e com avaliação aprovada pelas instâncias competentes, e de no mínimo oito cursos de graduação e três cursos em nível de mestrado e um de doutorado.

As universidades denominadas tecnológicas, na condição de universidades especializadas, obedecem a regras diferentes e têm a tarefa de ofertar, no mínimo, dez cursos de graduação ou de pós-graduação *stricto sensu*. Ou seja, no mínimo seis cursos de graduação na área de saber de designação, sendo um em nível de mestrado e um de doutorado, no mesmo campo de saber (art. 12).

Nessa mesma perspectiva, os dois campos, para serem validados como superiores universitários, terão que, via instituições, preencher algumas exigências, como: desenvolver programas institucionais de extensão nas áreas de saber compreendidas pela instituição; possuir um terço do corpo docente em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, sendo a maioria portadora da titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; além de possuir metade do corpo docente com mestrado ou doutorado, em que a metade deve ser necessariamente composta de doutores, e sustentar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essas exigências fizeram com que a transformação dos Cefets em universidades tecnológicas se tornasse algo quase impossível, tendo em vista o reduzido acúmulo científico e tecnológico em nível superior dos novos Cefets, nascidos da alteração recente de parte significativa das até então escolas técnicas de nível médio.

Na perspectiva da conjuntura educacional no país, a institucionalização de cursos superiores a distância reforça o aspecto de divisão e hierarquizante da formação para o trabalho complexo, enquanto mecanismo estratégico de propagação da nova pedagogia da hegemonia (OLIVEIRA, 2008). Contudo, com possibilidade de transformação de algumas

experiências educacionais, em mecanismo de superação da realidade posta e, conseqüentemente, de uma pedagogia da contra-hegemonia, confirmando, assim, a viabilidade de luta de classes na esfera do uso das tecnologias de informação e comunicação.

Fica evidente, portanto, que o Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) marcou o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, representando um avanço significativo ao revogar o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), resumo da desigualdade e da exclusão social, ao desvincular a educação profissional técnica e educação básica, permitindo a “integração” entre ensino médio e educação profissional (art. 4º, § 1º, I). Contudo, esse desenho não alterou a natureza da formação para o trabalho simples na Educação Profissional, assim como não assumiu a concepção gramsciana de escola unitária³⁶ para o Ensino Médio.

A recuperação da Política de Educação Profissional integrada aconteceu em uma conjuntura econômica mundial que tem como referência empírica o mercado de trabalho que exige uma formação correspondente à fase nomeada por Harvey (1992) de “acumulação flexível” do capital. Como a educação pública se insere no campo dos direitos, não pode estar submissa à esfera privada do mercado (FRIGOTTO, 2001) que, por sua essência, não considera o processo histórico do trabalho, de produção da existência humana e a dimensão ontológica do trabalho, via educação baseada na formação do homem “omnilateral³⁷”

O governo³⁸ de Luiz Inácio Lula da Silva pode ser lembrado como um período em que revigorou a educação profissional via revogação do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), alcançando o consenso dos grupos interessados no modelo proposto. Em seguida ao Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), no recente processo de modernização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, o Conselho Nacional de Educação

³⁶ Para Gramsci “[...] a escola unitária é escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial), seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária tanto para os estudos posteriores como para a profissão; [...] que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho [...]” (MANACORDA, 1990, p. 163). A perspectiva de uma escola elementar e média unitária tem como base uma cultura geral formativa teórico-prática, “[...] com orientação múltipla em relação às futuras atividades profissionais, sem pré-determinar as escolhas” (MANACORDA, 1990, p. 165).

³⁷ Manacorda (2007, p. 78) explica a origem do termo “omnilateral” a partir das considerações de Marx sobre a divisão do trabalho, ou propriedade privada, que torna os seres humanos obtusos e unilaterais. A divisão cria unilateralidade e, “[...] sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade (obviamente, muito menos frequente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo), reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa” (MANACORDA, 2007, p. 78).

³⁸ As análises do governo de Luiz Inácio Lula da Silva têm apontado para uma opção de projeto nacional desenvolvimentista conservador, uma vez que ele governou condicionado pela classe dominante, sem confrontar as estruturas que produzem a desigualdade (FRIGOTTO, 2009). Ferreira (2009) justifica que no campo educacional, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva desenvolveu políticas compensatórias com os mesmos limites das políticas anteriores, políticas fragmentadas e com instrumentos de caráter gerencial e a educação profissional constituiu-se de políticas antagônicas.

(BRASIL/MEC/CNE, 2010), ofereceu o modelo de desenvolvimento das competências para a “laboralidade”, compreendido como a capacidade de transitar por distintas ocupações, reclamação da atual e ideológica “sociedade do conhecimento” e do capitalismo dependente³⁹ brasileiro. Assim, podemos afirmar que no governo Lula, os modelos de política de educação de adultos propostos por Lima (2015), em uma perspectiva híbrida ocorreram, contudo, com maior ênfase modelo democrático-emancipatório.

3.2.3 O Governo de Dilma Rouseff

O governo de Dilma Rouseff, por sua vez, no que se refere à educação Profissional e Tecnológica, deu continuidade às prerrogativas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, apresentando como proposição o Pronatec, outro programa de governo, instituído pela Lei nº 12.513, de 26/10/2011, cujo objetivo consistiu na criação de 8 milhões de vagas, até 2014, para a qualificação técnica e profissional de trabalhadores e de discentes dos cursos de ensino médio, ativando a ampliação e interiorização das redes federal, estadual e privada; a democratização da oferta aos discentes da Rede Pública e a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público (BRASIL/MEC/Pronatec, 2012). O Pronatec foi elaborado a partir de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

A ênfase do governo Dilma Rouseff, no que se refere à política de educação de adultos propostos por Lima (2015), foca suas ações no modelo de gerenciamento de recursos humanos (RH), de forma híbrida com o modelo democrático-emancipatório e de controle do Estado.

Na prática, podemos observar que, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso até os dias atuais, mesmo depois de três governos administrado pelo PT, todas as políticas públicas voltadas para a formação do trabalhador foram perpassadas pelas intenções de materialização das políticas neoliberais. Contudo, uma vez que o regime de acumulação flexível demanda um trabalhador qualificado, capaz de dominar os conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, a função da escola pública, ao viabilizá-los, possibilita contraditoriamente a compreensão crítica da realidade. Sendo assim, caso os conhecimentos

³⁹ Utilizamos o conceito de capitalismo dependente de Florestan Fernandes (1985, p. 50) como “[...] a forma periférica e dependente do capitalismo monopolista, o que associa inexorável e inextricavelmente as formas, nacionais e estrangeiras do capital financeiro”. Tal especificidade do capitalismo combina elevada concentração de riqueza e capital e desigualdade representa a síntese de nossa formação econômico-social e consequentemente, repercute na formação realizada na educação profissional. Este conceito também é utilizado por Frigotto (2009) como projeto associado das classes dominantes externas e internas, diferenciando-se das perspectivas de dualidade quanto ao desenvolvimento, expressas na “teoria da dependência”.

sejam adaptados pelos trabalhadores, no sentido do exercício da autonomia intelectual e ética, certamente irá fortalecer e materializar a emancipação das relações de trabalho alienadas.

Fica evidente que as políticas de educação para o trabalhador têm sido, ao longo dos tempos, representadas, por diferentes governos no Brasil, como uma preocupação ideológica típica de uma “educação salvífica” da economia e do desenvolvimento da nação. Nos dias atuais, “instrumentalizar” o capital humano com habilidades e formação, ofertando aos adultos trabalhadores formação vocacional a partir da execução das estratégias de gestão necessárias para a dinamização da competitividade econômica, constitui prioridade real para o futuro do país.

Podemos afirmar, portanto, que as recentes modificações na formação para o trabalho complexo no Brasil atual são essencialmente mediadas pelas políticas dos organismos internacionais para a educação superior do século XXI e pelas novas diretrizes da política de ciência e tecnologia para inserção do Brasil na produção do conhecimento necessário à nova “sociedade do conhecimento”.

CAPÍTULO IV

Das Tramas, aos Limites e às Possibilidades em torno da Formação para o Trabalho Mediante a Percepção dos Dirigentes e da Legislação à um Olhar Crítico sobre as Ações Educativas e da Política Desenvolvida no Proeja do IFMT

Este capítulo tem por objetivo evidenciar o cenário da práxis-ação e dimensões políticas e valorativas implicadas no caminho percorrido pelos atores protagonistas do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Busca-se criar um cenário que sirva para descrever a dinâmica e história do Instituto Federal de Mato Grosso, cuja trajetória será descrita com base em análise de entrevistas realizadas com atores sociais ligados, de alguma maneira, à instituição, na condição de gestores, como forma de entender o percurso dos cinco anos de existência da instituição, assim como apresentar a trajetória percorrida durante a realização da pesquisa, evidenciando as particularidades de um tempo marcado pela riqueza, no que se refere à aprendizagem e perpassado de possibilidades de interpretação, e análise dos dados recolhidos, via documentos, entrevistas, questionários e narrativas.

Conforme já mencionado anteriormente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs são originários da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs – oriundos da transformação das Escolas Técnicas Federais que também passou por transformações sucessivas, cuja origem foram as escolas de Aprendizes e Artífices, criadas por Nilo Peçanha em 1909.

O Decreto 6.095/2007 foi o primeiro dispositivo legal a tratar do tema da criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, o qual deliberava que o “O Ministério da Educação estimulará o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, a fim de que atuem de forma integrada regionalmente” e que esta reorganização se daria pelo modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Posteriormente, em 12 de dezembro de 2007, o Ministério da Educação realizou a Chamada Pública MEC/SETEC 02/2007 objetivando recolher, em prazo de 90 dias, sugestões para a constituição dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

O primeiro componente da contextualização da Chamada Pública anunciava a intencionalidade política do projeto:

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia –IFETs constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento sócio-econômico

do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações. (BRASIL, 2007).

No dia 31 de março de 2008, via Portaria MEC/SETEC nº 116 (BRASIL, 2008), foi apresentado o resultado da Chamada Pública e, em junho do mesmo ano, foram lançadas as “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (MEC/SETEC, 2008, p. 5), cujo documento apresentava “Os fundamentos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [...] de forma que a sociedade brasileira possa entender e participar da construção do sólido caminho que estamos a traçar em busca de um Brasil mais justo” (MEC/SETEC, 2008, p. 5).

Nesse sentido, em julho de 2008, o Poder Executivo apresentou, ao Congresso Nacional, um Projeto de Lei que propunha a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, via PL 3.775/2008 (BRASIL, 2008), documento resultante das negociações estabelecidas ao longo do processo anteriormente descrito.

A Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) foi aprovada pelo Congresso Nacional, e entrou em vigor em dezembro de 2008, reorganização na rede federal de educação profissional.

A fim de poder realizar a análise do Proeja desenvolvido pelo IFMT, utilizaremos as prerrogativas de Stephen Ball (1994) que, ao tratar do ciclo de políticas, utiliza uma perspectiva pós-estruturalista, a fim de desconstruir conceitos e certezas do presente, permitindo um engajamento crítico na busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, via focalização de práticas cotidianas denominadas micropolíticas, de forma a permitir a heterogeneidade, o pluralismo e a articulação entre os contextos macro e micro.

Para o autor, “política é tanto texto como ação, tanto palavras como feitos, é tanto o que é intencionado como o que é realizado.” E elas são construídas em contextos. Para isso, ele define três contextos de construção de políticas: o de influências, que tem a ver com a política como discurso, o de produção do texto, referente à política como texto, e o(s) da prática.

Cada deles contém um determinado número de arenas de ação, e envolvem, necessariamente, sendo perpassados por luta, conflito e comprometimento, embora estejam interligados, inexistindo qualquer sentido simples de fluxo de informação entre eles. Ou seja, uma política pode, concomitantemente, ser construída, contestada e alterada. Ao considerar o

contexto da produção do texto, o autor não consegue controlar o significado deles, já que os textos serão interpretados pelos leitores, possibilitando novos significados para esta política:

As políticas não dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a extensão de opções disponíveis para se decidir o que fazer são restritas e modificadas, ou são apontados objetivos e resultados particulares. Algumas políticas alteram algumas das circunstâncias nas quais trabalhamos; elas não podem mudar todas as circunstâncias. (BALL, 1994, p. 7).

Fica evidente que, a partir das afirmações de Ball (1994), em diferentes contextos, as políticas resultam de acordos em estágios variados, portanto, fruto de múltiplas influências. Assim, é importante se ter clareza de que, ao se tomar em consideração somente algumas dessas influências e, por decorrência, certas políticas como legítimas, outras políticas serão marginalizadas.

Em um contexto legal, a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB possui um capítulo denominado “Da Educação Profissional” e, ao longo do mesmo, é utilizada a expressão “educação profissional e tecnológica” – empregada no texto da Lei que cria os Institutos – sem, contudo, determinar a especificidade da expressão, o que tem possibilitado interpretações distintas.

Nessa direção, o ano de 2005 se constituiu em marco para a Educação Profissional e Tecnológica, antes mesmo da criação dos Institutos Federais, quando foi implantado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), através do Decreto nº 5.478/2005.

Como foi visto em capítulo anterior, após décadas de políticas públicas e programas descontinuados e pouco eficazes em torno da Educação de Jovens e Adultos, no referido ano foi criado, no Brasil, o Proeja, com a finalidade de abranger cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, assim como educação profissional técnica de nível médio. A legislação que instituiu esse programa atribuiu aos Institutos Federais a responsabilidade de implantar cursos que atendessem ao estabelecido pelo Proeja, respeitando as demandas regionais e locais.

No mesmo ano foi aprovada a Resolução 01/2005 que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com as disposições do Decreto nº 5.154/2004. No seu Artigo 3º foi atualizada a nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional, em que a expressão Educação Profissional de Nível Técnico passou à denominação de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No ano de 2007, foi

homologado o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrada ao Ensino Médio:

Relata Gestor 1A:

O MEC nos convocou para uma reunião no ano de 2007, apresentou o Proeja como um Programa a ser desenvolvido nos CETE's e nós não tivemos como recusar tal solicitação. Tratava-se de uma tentativa do governo federal, que desenvolvia uma política neoliberal de atender as orientações dos organismos internacionais, além de envolver financiamento, que beneficiou em muito a instituição. (GESTOR 1A. Entrevista. Cuiabá, 21/07/2014).

Diante da fala do Gestor 1A, podemos afirmar que ocorreu a implantação de um Programa imposto pelo poder legislativo e sancionado pelo executivo. Ainda nesse mesmo depoimento ficou evidente que as políticas públicas destinadas aos adultos, nos últimos tempos, estão em geral subordinadas aos misteres da globalização econômica e produtiva, assim como aos da empregabilidade, articulados às imposições empresariais, conforme assevera Lima (2005, p. 51):

[...] a educação de adultos vem sendo transformada num capítulo da Gestão de Recursos Humanos, orientada preferencialmente para a produção de “vantagens competitivas” no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade econômica. Este novo cânone remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente econômicas, dos consumidores.

Diante do exposto, tendo em vista a institucionalização da oferta do Proeja, via programa do governo federal, emergiu uma questão imprescindível: quais os efeitos do programa no tocante aos processos educacionais, considerando a conjuntura macro, política curricular nacional e também a conjuntura micro, contexto da prática e dos resultados do Decreto 5.478/05, a partir da realidade do IFMT, tendo em vista a implantação de um Programa imposto pelo poder legislativo e sancionado pelo executivo?

O Proeja, que se constitui em política social focalizada, está em consonância com as estratégias prescritas pela atual política estatal brasileira para o crescimento econômico e a redução da pobreza. Nesse sentido, para a inserção dos alunos do Programa na realidade, segundo o Documento Base, faz-se necessária a qualificação para além de uma formação profissional técnica, pretendida como:

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007, p. 17).

A qualificação pretendida pelo Proeja requer a articulação entre os conhecimentos gerais e os profissionalizantes, de forma a possibilitar aqueles que permitam aos alunos a mobilidade, isto é, mudar de uma ocupação à outra, melhorando suas próprias condições de vida. Assim,

Um programa de educação profissional de qualidade tem papel essencial na promoção do crescimento econômico de um país e contribui para a redução da pobreza, assim como garante a inclusão social e econômica de comunidades marginalizadas. (UNESCO, 2003, p. 67).

Uma vez que educação se constitui na essência para o desenvolvimento de uma nação, pensá-la significa, necessariamente, refletir sobre que tipo de homem e de sociedade se quer construir. Nessa perspectiva, a Educação Profissional não pode ser pensada apenas pelo viés compensatório para a parcela da população desprovida de posses materiais e acadêmicas. A Educação Profissional necessita ultrapassar os ditames assistencialistas, característica de seu histórico, passando a ser vista como educação prioritária, uma vez que influencia diretamente o desenvolvimento socioeconômico do país.

O Proeja tem por propósito garantir o aumento de escolarização da classe trabalhadora, atualmente constituída por jovens e adultos acima de dezoito anos de idade, de forma a inseri-los no mercado de trabalho por meio da formação técnica, a fim de possibilitar não só sua sobrevivência, mas também ascensão econômica e social, a partir de uma “perspectiva de desenvolvimento e justiça social”, conforme preconizado pelo Documento Base (BRASIL, 2006, p. 2). Nessa perspectiva, podemos afirmar que o Programa se constitui em um misto dos modelos defendidos por Lima (2011), no que se refere à educação de adultos, uma vez que busca, ao mesmo tempo, a difusão do Modelo de Centralidade e Modernização do Estado, além do Modelo de Democracia Emancipatória e Gestão de Recursos Humanos.

De acordo com o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, em seu Art. 2º, § 1º, os Institutos Federais disponibilizarão ao Proeja, no mínimo, 10% do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007, cuja prerrogativa legal nunca foi cumprida pela instituição.

O Proeja foi assumido pelo CEFET MT em 2007 e segundo Gestor 1A, *é um dos programas de maior alcance social*, ressaltando ainda que:

A forma como ele foi-nos vendido, foi errada. Nós não tínhamos recurso para nada, chegava no final do ano e não tínhamos dinheiro para pagar energia[...] Eles disseram assim: Quem pegar, desenvolver o Proeja vai ter recurso para isso e para aquilo e todo mundo sedento por recurso. Eu me lembro que veio dinheiro para

reforma quadra, ginásio, piscina, vestiário [...] não houve por parte do governo federal um convencimento quanto a política, importância e alcance do programa, houve mais a nossa visão, nossas carências enquanto gestor e por falta de recursos a possibilidade de liberar dinheiro para obra, investimento e manutenção. [...] houve uma falha do governo e uma falha nossa. (ENTREVISTA. Cuiabá, 21/707/ 2014).

A fala de Gestor 1A, assim como o Documento Base do Proeja, enquanto política pública de educação de adulto, ao ser analisados pela lógica das políticas educativas propostas por Lima e Guimarães (2011), apresentam ambiguidades, uma vez que evidencia que:

[...] as perspectivas elitistas da democracia, associadas aos princípios da competitividade econômica, que vêm influenciando a lógica da qualificação e da gestão dos recursos humanos, revelam a sua oposição a uma grande parte dos ideais, das realizações e do potencial da educação popular, antes favorecendo processos de aprendizagem individual aparentemente neutros e despolitizados, abordagens de ajustamento e de adaptação funcional aos imperativos do capital global. (LIMA, 2008, p. 43).

O Programa, mesmo incluindo princípios democráticos, inclusivos e emancipatórios no texto legal, na mesma perspectiva evidencia a preocupação com o atendimento à demanda do mundo do capital, uma vez que a legislação contempla os jovens e adultos com a formação profissional, objetivando a preparação para o mundo do trabalho, via aquisição de conhecimentos e competências profissionais, de forma que possam responder às necessidades de desenvolvimento e evolução tecnológica. Do ponto de vista legal, o tipo de formação proposta atende a lógica da economia e das exigências de mercado. Ou seja, trata-se do raciocínio da formação orientada para o mercado, onde o conhecimento se relaciona com a tecnologia numa sociedade dominada pela velocidade da informação e do conhecimento, e não tanto da sabedoria (SANZ FERNÁNDEZ, 2008, p. 91).

Contudo, o Documento Base relativo ao Proeja apresenta, de forma clara, suas intenções e desafios, tanto no aspecto político como pedagógico:

[...] marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres. (BRASIL, 2006, p. 25).

A superação da dualidade estrutural histórica explícita na proposta de formação integral do indivíduo constitui um desafio essencial no sistema educacional brasileiro, cuja persistência tem sido uma busca contínua.

Nessa direção, o Proeja, na perspectiva do desafio político nas distintas esferas da administração pública, se configura como uma oportunidade de anulação das experiências de assistencialismo, descontinuidade, fragmentação e de ações parciais, particularidades há

muito tempo notadas na Educação de Jovens e Adultos e também na Educação Profissional e Tecnológica. Na mesma medida, se constitui em desafio pedagógico, uma vez que visa a superação do dualismo na educação. Representa, assim, a possibilidade de um novo caminho profícuo, no qual homens e mulheres, atores sociais historicamente deixados à margem se colocam no exercício de dizer seu mundo e ao mesmo tempo interferir nele.

Na visão de Lima (2007, p. 26), o caráter híbrido da Educação de Adultos consiste em um dos problemas típicos, implicando por vezes em manifestações características de cada um dos modelos de políticas sociais, defendidos por Griffin como:

O modelo progressivo social-democrata, típico dos Estado-providência construídos após a II Guerra mundial; o modelo de políticas sociais crítico, mais próximo das perspectivas críticas, radicais e emancipatórias, e o modelo de reforma neoliberal, de feição economicista e gerencialista, defensor do estado mínimo e do protagonismo do mercado nas áreas sociais.

O documento base referente ao Proeja reflete a diversidade de enfoques que envolvem a dimensão da educação ao longo da vida, mesmo que com pouca ênfase, mas, sobretudo, de forma a atender o Modelo de Centralidade e Modernização do Estado, além do Modelo de Gestão de Recursos Humanos, em detrimento do Modelo de Democracia Emancipatória que, embora com pouca intensidade, persiste como possibilidade de exercício educativo pleno.

De acordo com o documento Base do Proeja:

[...] o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de humanização de homens e mulheres e de produção cultural. (BRASIL, 2007, p. 46).

O Documento Base apresenta predominância de afirmativas relacionadas ao Modelo de Gestão de Recursos Humanos e de Centralidade Modernização do Estado. O Modelo Democrático Emancipatório aparece nas entrelinhas de algumas afirmações, embora demonstre ruptura com as anteriores concepções de Educação de Adultos, porém, com enfoque excessivo nas vertentes de empregabilidade e na competitividade econômica e a substituição da concepção democrática e humanista de educação de adultos por uma lógica funcional e economicista, ocasionando excessiva responsabilidade atribuída ao indivíduo no seu processo de formação, com progressiva desresponsabilização do Estado no que diz respeito ao seu papel.

4.1 As Reformas Educacionais e os Desafios da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram elevadas à categoria de autarquias, passando a ser denominadas Escolas Técnicas Federais.

No ano de 1978, em função do rápido crescimento e evolução, três unidades de Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Diante desse cenário, a rede federal de educação profissional foi, gradativamente, esboçando sua configuração ao longo do percurso da história da educação brasileira.

De acordo com dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, até 2008, era composta por 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

Ainda em 2008, no dia 29 de dezembro, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva criou 38 unidades de Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, via Lei nº 11.892/08, cuja publicação no *Diário Oficial da União* no *Diário Oficial da União* se deu no dia 30 de dezembro do mesmo ano. Tal lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica junto ao sistema federal de ensino, vinculando-o ao Ministério da Educação. Sua constituição compreendia os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Lei 11.892/08, art. 1º).

Os Institutos Federais se caracterizam por certa especificidade, pois possuem estrutura diferenciada, tendo em vista que foram criados por meio da junção e transformação de antigas autarquias profissionais, já em funcionamento, e que compunham a nova rede, exceto a Universidade Tecnológica. Constituem aquelas que optaram pela não integração a um Instituto Federal, mantendo a estrutura administrativa que as caracterizava. Contudo, houve diferentes reações à proposta governamental de mudança, divulgada pelo Decreto nº 6.095/2007, que apresentou as primeiras diretrizes e fundamentos dos Institutos Federais.

4.1.1 As Escolas Agrotécnicas Federais

Ao tomar conhecimento do Decreto nº 6.095/07, que objetivou fazer a apresentação da proposta de criação dos Institutos Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) foram surpreendidas, uma vez que tinham como objetivo sua transformação em CEFETs, com o intuito de poderem ter ampliada a autonomia e, conseqüentemente, poder fazer sua transposição à categoria de instituição de educação superior. Assim, a proposta de associação junto a outras instituições para conseguir alcançar o mesmo objetivo, foi visualizada com desconfiança e gerou, inicialmente, reações contrárias, na maioria delas.

Poucas foram aquelas que aceitaram de imediato a transformação em Instituto Federal, uma vez que parte significativa das EAFs reagiu negativamente à proposição. Dentre os principais argumentos contrários à transformação em Institutos Federais estavam aqueles relacionados:

- Ao tempo de criação de cada instituição e sua história;
- À finalidade da formação profissional;
- À necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais.

Uma das preocupações centrais consistia no medo da perda de identidade das Escolas Agrotécnicas, que tinham a formação profissional de nível médio como objetivo principal de suas ações. Outra questão se referia ao papel estratégico das EAFs, no que diz respeito ao desenvolvimento rural dos diferentes estados da federação que se dedicavam a oferecer educação agrícola em um país com área territorial tão extensa e vocação inata para a agricultura.

Considerando que a agricultura consiste na principal atividade produtiva, para muitos estados, a escola agrotécnica acabou por desempenhar relevante papel no desenvolvimento regional (Centro-Oeste), com significativa procura por vagas nos cursos de nível médio, o que demandou, necessariamente, a ampliação dos cursos, do quadro docente e quadro técnico, dos laboratórios etc.

Embora todas as Escolas Agrotécnicas visualizassem a necessidade e o desejo de expansão, tal perspectiva estava ligada a sua transformação em CEFET, e não sua integração aos Institutos Federais. Uma das preocupações consistia no medo quanto à perda de autonomia das EAFs, que, no caso de integrarem um dos campus composto por CEFETs, estaria a eles subordinada. Considerando a ordem de importância, o mesmo ocuparia a reitoria da nova instituição.

Outro fator muito importante está relacionado à preocupação com a possibilidade de extinção do ensino médio e mesmo do profissional técnico, uma vez que a compreensão era a de que a intenção do governo era transformar as escolas técnicas federais em faculdades, passando o ensino médio e técnico para os estados. Porém, dentre todos os argumentos apresentados, o mais destacado pelos dirigentes das Escolas Agrotécnicas foi o temor quanto à possibilidade de perda de sua identidade.

As Escolas Agrotécnicas se diferem em muito das escolas urbanas, dado que, mesmo oferecendo cursos profissionalizantes, elas estavam preparadas para disponibilizar alojamentos e alimentação aos alunos advindos, em grande parte, da zona rural. Outra dúvida estava em questionar se os novos cursos tecnológicos a serem oferecidos não iriam sobrepor aos cursos técnicos, de forma a eliminar os mesmos gradativamente, deixando a sensação de que tudo o que fora construído ao longo dos anos, em cada unidade agrotécnica, deixaria de existir em pouco tempo.

As relações de poder também se constituíram em preocupação e influenciaram muito a decisão quanto à adesão ao novo modelo de institucionalização. A perda do poder político-educacional, assim como o possível desequilíbrio administrativo no atendimento às demandas específicas da sociedade e ao processo de desenvolvimento regional foram fontes de preocupações. Por outro lado, o processo de interiorização da educação profissional e tecnológica, ao longo do tempo, tem sido desenvolvida em especial pelas EAFs, que adquiriram experiência no atendimento às demandas vinculadas à oferta de cursos ligados à área agrícola (OTRANTO, 2010).

Tendo em vista todos os temores e questionamentos, o Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf) elaborou uma proposta, encaminhada ao Ministro da Educação, evidenciando as preocupações e anseios de seus representantes. Tal documento, datado de 6 de junho de 2007, rebateu a proposição governamental e sugeriu um “novo desenho” para a rede federal de educação profissional e tecnológica. Na mesma perspectiva, arrolou as repercussões positivas da interiorização que possibilitariam a ampliação da rede de educação profissional e reafirmou o perfil e identidade das EAFs, num claro desejo de afirmar que as instituições não queriam mudar de identidade, almejando somente crescer, atendendo um número maior de alunos. O referido documento teceu críticas à subordinação entre as instituições, considerando que a medida poderia acarretar prejuízo à manutenção das suas identidades (CONEAF, 2007).

A proposta apresentada também apontou uma estratégia de fortalecimento das escolas com base “[...] no cenário aberto pelo PDE, com ênfase para a ampliação e

diversificação da oferta de cursos voltados para a área agrícola, tanto em qualidade quanto em quantidade” (CONEAF, 2007, p. 2). A compreensão era a de que a integração das instituições se daria a partir de uma progressiva aproximação entre projetos político-pedagógicos a serem desenvolvidos ao médio prazo e não de imediato, conforme proposta governamental consubstanciada no Decreto nº 6.095/07.

O documento tinha como proposição que, ao longo do tempo de ajuste, o novo e o velho coexistissem, de forma que o primeiro prevalecesse sobre o último. Assim, as EAFs “[...] poderiam cumprir um papel estratégico na consolidação do PDE”, perpassada tanto pela lógica da interiorização quanto do atendimento às necessidades técnicas para o pleno desenvolvimento dos municípios, das regiões e dos estados, “[...] respeitando os processos de desenvolvimento desencadeados pelos ‘Arranjos Produtivos Locais’ – APLs” (CONEAF, 2007, p. 3).

Na prática, a inserção das EAFs no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado no texto da Coneaf, tinha como foco a transformação das Escolas Agrotécnicas em CEFETs, chamando a atenção para o fato de que isso implicaria em ajuste rápido, tanto do aporte de recursos como na melhoria de sua infraestrutura.

O texto deixava claro que, uma vez adotado esse procedimento, o governo deveria viabilizar, em curto espaço de tempo, a implantação de 72 UNEDs vinculadas às EAFs, o que possibilitaria uma ampliação de 70% na oferta de vagas e cursos, atendendo, portanto, contemplando a meta de expansão governamental. Posteriormente, no que se considera como Fase II, estimava a ampliação de até 100%, na oferta, com o aproveitamento pleno da capacidade já instalada nas sedes das EAFs. O documento explicitava também a diferença entre as duas propostas: “[...] O diferencial positivo é o de que essas vagas e cursos estarão plenamente adequados às demandas de cada região ou município nos quais as UNEDs forem implantadas” (CONEAF, 2007, p. 4).

Durante o ano de 2007 e parte significativa do ano de 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) se dedicou à implantação do projeto, em parceria com o MEC, com o objetivo de colocar por terra os argumentos das Escolas Agrotécnicas Federais, já que a adesão ao Instituto Federal era opcional e ficava a cargo de cada instituição. Assim, a chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007 estabeleceu um prazo de 90 dias para a adesão, sendo que o resultado da seleção saiu no dia 31 de março de 2008.

Diante dos fatos, a pressão governamental se acirrou e as reuniões com os diretores das Escolas passaram a ser mais diretas e propositivas. De acordo com o Coneaf, o MEC havia chamado a atenção quanto à impossibilidade de transformação das Escolas

Agrotécnicas em CEFETs. Sendo assim, a compreensão era de que as unidades que não se integrassem ao Instituto Federal continuariam como Escolas Agrotécnicas, instituições de ensino fundamental e médio, e não seriam alçadas à condição de instituição de educação superior (OTRANTO, 2010).

Embora houvesse resistência, nos dois primeiros meses de 2008 o MEC priorizou as escolas que optaram por se transformar em Institutos Federais, no que se refere ao financiamento, capacitação e ampliação do quadro docente. Ou seja, as escolas que não aderiram à proposta governamental estavam sendo seriamente penalizadas.

Diante do cenário que sinalizava para uma situação de desvantagem no sistema federal de educação, e com a garantia expressa na Chamada Pública MEC/SETEC 002/07, de as Escolas Agrotécnicas Federais, pertencentes a uma mesma Unidade da Federação pudessem apresentar proposta conjunta, as Escolas Agrotécnicas Federais aderiram à proposta governamental, mesmo frente ao temor da subserviência ao CEFET, minimizado naquele momento.

Um ano após o documento do Coneaf, todas as Escolas Agrotécnicas se integraram aos Institutos Federais, transformando-se em um dos seus campus. Tal adesão se deu não por desejo, mas por necessidade de sobrevivência e por medo, pois, ou as EAFs se transformariam em Institutos Federais, ou correriam o risco de morrer à míngua.

4.1.2 Os Centros Federais de Educação Tecnológica

Assim como as demais autarquias, os Centros Federais de Educação Tecnológica receberam com desconfiança a proposta de transformação em Instituto Federal. Parte significativa dos Centros Federais de Educação Tecnológica ascendeu a essa condição em 1997, quando o Decreto nº 2.406/97 transformou escolas técnicas e agrotécnicas federais em CEFETs. Em 2004, o Decreto 5.225 elevou essas tradicionais escolas de ensino médio à condição de instituições de educação superior, uma vez que a maioria já oferecia cursos superiores tecnológicos. Quando a proposta de criação dos Institutos Federais surgiu, o grande sonho dos CEFETs era o de chegar a ser, um dia, uma universidade tecnológica, a exemplo do que havia acontecido com o CEFET do Paraná.

O sonho de se transformar em universidade tecnológica foi alimentado durante alguns anos. De acordo com Lima Filho (2006, p. 41): “[...] O CEFET-PR vinha pleiteando a transformação em universidade tecnológica desde o início da reforma da educação profissional, mais precisamente desde 1998”. Da mesma maneira, outros CEFETs, como os do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia, também alimentavam o mesmo sonho.

Quando ocorreu o Seminário Nacional CEFET e Universidade Tecnológica, realizado em Brasília, promovido pelos CEFETs do Paraná, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro, em outubro de 2004, a transformação do primeiro já estava em curso e a possibilidade de extensão aos demais pareceu ainda mais concreta. Silva (2006, p. 69) destaca que o objetivo do evento, foi o de “[...] gerar subsídios para definição de políticas públicas sobre a identidade e modelos dos CEFETs, bem como discutir a transformação dos centros federais de educação tecnológica [...] em universidades tecnológicas”, a exemplo do já estava ocorrendo com o CEFET-PR. Durante o evento foi destacada a possibilidade de transformação de outros três CEFETs em Universidades Tecnológicas, porém, a Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, transformou somente o CEFET do Paraná, deixando frustrados os anseios dos demais.

Os CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro, doravante denominados CEFET-MG e CEFET-RJ, continuaram tentando sua transformação em Universidade Tecnológica, e, por esse motivo, não aderiram, num primeiro momento, à proposta do Instituto Federal. Alegavam que ascenderam à condição de CEFET juntamente com o do Paraná, em 1978, e que, portanto, apresentavam os requisitos básicos necessários para sua transformação em universidade, uma vez que ofereciam vários cursos superiores e contavam com corpo docente altamente qualificado, com número significativo de mestres e doutores, desenvolvendo importantes pesquisas no campo técnico e tecnológico. Foram, no entanto, os únicos, no momento de efervescência, que declinaram da proposta governamental.

As demais unidades dos CEFETs não ofereceram resistência à mudança, ao contrário, visualizaram uma forma de alcançar, em todas as instituições denominadas CEFETs, condições igualitárias de crescimento e reconhecimento, uma vez que eram vistas por todos como as instituições mais importantes dos novos Institutos Federais. Assim, qualquer uma das unidades dos CEFETS, após passar pelo processo de institucionalização, transformando-se em IF, tinha reais condições de assumir a reitoria.

Na verdade, muitas unidades ainda não tinham sequer incorporado as inovações advindas com a legislação de 2004, (Decretos 5.224 e 5.225), que os alçou à condição de instituições de educação superior, e viram possibilidade de crescimento e reconhecimento na nova estrutura. As discussões ocorreram, sobretudo, a partir do Ofício Circular SETEC nº 076, de 19 de julho de 2007, contendo orientações para os debates e o estabelecimento de prazos. As conclusões apresentadas foram no sentido da transformação em Instituto Federal.

Importante levar em consideração que, dentre as instituições integrantes do Instituto Federal, os CEFETs se constituíam nas autarquias, posição na qual poderiam sentir-se mais

confortáveis diante do novo modelo, por já contar, em sua grande maioria, com as condições mínimas de funcionamento exigidas pela legislação. Ou seja, os CEFETs já desenvolviam um trabalho junto aos três níveis de ensino, oferecendo cursos superiores, atuando no campo da pesquisa e extensão e seu corpo docente, no cômputo geral, era o de maior qualificação. Tais fatores foram levantados, em quase todas as discussões, como elementos favoráveis à adesão.

O Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica - Concefet deixou claro o anseio daqueles a quem representava, em documento elaborado em 23 de agosto de 2007, em que inicia elogiando a proposta governamental. No que se referia à questão mais temida pelas demais instituições envolvidas no processo que dizia respeito à perda de identidade, o documento se limitava a questionar, timidamente, o porquê da proposição, se o reconhecimento social dos CEFETs os faria “[...] um dos melhores exemplos brasileiros de experiência bem sucedida enquanto instituição pública voltada para a qualificação profissional”. E termina o parágrafo com uma pergunta: “Que singularidades há no Instituto Federal que pode conferir a estas instituições a capacidade de tornar substantivo o seu papel?” (CONCEFET, 2007, p.2).

Posteriormente, o texto insere muitos elogios à proposta do Instituto Federal, e a complementa propondo, dentre outras medidas, que o MEC realizasse um processo de implantação disposto em lei única, e a inserção dos Institutos Federais entre as entidades que constituem o Sistema Federal de Educação Superior, com prerrogativas equivalentes às das universidades. Sugeriu ainda a implementação de política de apoio que garantisse iguais condições, em termos de recursos humanos e materiais, aos CEFETs e à Escola Técnica Federal de Palmas, para sua transformação em Instituto Federal. Da mesma maneira, indicava a necessidade de adoção de providências para implantação de um “Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica”, consoante com as prerrogativas da nova instituição, que “[...] assegure os direitos hoje consignados em lei aos atuais quadros do ensino de 1º e 2º graus e do ensino superior” (CONCEFET, 2007, p. 9). Fica evidente, portanto, que todas as sugestões foram acatadas pelo governo, tanto na legislação que instituiu o Instituto Federal como nas demais medidas legais que versaram sobre uma carreira diferenciada de professores da educação básica técnica e tecnológica, diferindo frontalmente da proposta de carreira única que, segundo seus defensores, poderia fortalecer as reivindicações docentes junto ao governo federal, independente do nível ou modalidade de ensino.

O documento destaca, ainda, a necessidade de criação, em lei, de um Fundo de Financiamento e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica e termina com

uma proposta de minuta de anteprojeto de lei para a instituição da rede federal de educação profissional e dos Institutos Federais. A adesão imediata dos CEFETs fez com que o governo incorporasse muitas das reivindicações em seus instrumentos legais. Já a desobediência do CEFET-MG e do CEFET-RJ causaram alguns transtornos para as duas instituições, desde dificuldades de contratação de docentes e técnicos, até impedimentos para a abertura de novas unidades descentralizadas.

No que dependeu do Ministério da Educação (MEC), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) não seria reconhecido como Universidade Tecnológica. [...] “Esse é um projeto que faz parte do passado, é um projeto que fracassou no que tinha por objetivo, o que se viu na experiência foi o esvaziamento dos cursos técnicos e a oferta de cursos acadêmicos, mas isso as universidades federais já fazem” (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

De acordo com Otranto (2010), docentes dos CEFETs de Minas e do Rio de Janeiro, que não fizeram adesão ao Instituto Federal, mencionaram a existência de um possível pacto firmado entre eles para forçar sua transformação em Universidade Tecnológica. Por essa razão, inicialmente, a direção dessas instituições não tomou a iniciativa de fomentar o debate a respeito da proposta do governo. Porém, com as pressões da SETEC e do MEC, a discussão acabou acontecendo.

Em Minas Gerais, o Sindcefet-MG encaminhou debate a partir da publicação dos instrumentos legais que compõem o PDE. Foram dois eventos que forçaram a direção do CEFET-MG a manifestar sua real posição contrária à adesão aos pressupostos dos Institutos Federais e favorável à adesão ao Reuni. Também no CEFET-RJ, a adesão ao Reuni foi cogitada.

O Reuni trata-se do “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais”, instituído pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, que objetiva “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação”, utilizando-se do “[...] melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos” já existentes nessas instituições (BRASIL, Decreto 6.096, 2007). O que causa estranhamento é o fato de os CEFETs que não aderiram ao Instituto Federal foram favoráveis à adesão ao Reuni. Talvez a percepção de que essa decisão visava forçar o MEC a transformar os CEFETs em universidades, uma vez que se constituía na proposta governamental para as universidades federais. Diante dessa lógica, o sonho da universidade tecnológica poderia ficar mais próximo e viável.

Podemos afirmar que dois argumentos foram decisivos para a tomada de decisão contrária à adesão ao Instituto Federal, dos CEFETs Rio e Minas. Um, tinha a ver com a possibilidade de um retrocesso acadêmico para as instituições que contavam com a oferta da graduação consolidada, com programas de mestrado e projeto de implantação do doutorado, além da consolidação dos grupos de pesquisa em diversas áreas de conhecimento. O outro relacionava à questão da limitação do financiamento, uma vez que, de acordo com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais, 50% das vagas de ingresso para os cursos deveriam ser direcionadas ao ensino médio-profissional, preferencialmente integrado, sendo que 20% delas para o programa de educação de jovens e adultos – Proeja. Os professores argumentaram que os alunos dos cursos de nível médio e do Proeja custam 50% menos que os alunos dos cursos de graduação.

Em relação aos que optaram pela transformação, os argumentos mais recorrentes foram, primeiramente, que seus dirigentes teriam a remuneração aumentada em razão da mudança de seus cargos de direção, além do *status* de Reitor (100%). Foi mencionado, ainda, que os CEFETs apresentavam as melhores condições para assumir a sede das futuras reitorias a serem instaladas nas sedes dos Institutos Federais, o que aconteceu de fato em todo Brasil.

4.1.3 As Escolas Vinculadas às Universidades Federais

Por dependerem das universidades às quais estão adstritas, as Escolas Vinculadas às Universidades Federais (E.Vs) não são dotadas de autonomia administrativa e orçamentária, não se constituindo, portanto, em autarquias, como as demais. Anterior à Lei nº 11.892/08, o sistema federal de educação profissional contava com 32 E.Vs, integradas a 21 Universidades Federais.

Quando da possibilidade das E.Vs fazerem opção pelo processo de adesão ao processo de transformação em Institutos Federais, elas se mantiveram bem divididas em relação à proposta de transformação em Instituto Federal. Todas as instituições promoveram reuniões sobre o assunto, embora algumas delas não tenham envolvido os técnicos nos debates. Tal medida se deu em função da percepção de que os técnicos não possuem a mesma importância que os docentes.

De acordo com o depoimento de Gestor 1, (ENTREVISTA, Cuiabá, 13/02/2014), que participou ativamente do processo de discussão sobre a criação dos Institutos Federais e as demais mudanças em função desta possibilidade, no interior dos debates, a principal dúvida entre os docentes era em relação ao oferecimento de cursos superiores, já que parte considerável das E.Vs limitava-se à oferta de formação em nível médio. Tal dúvida se dava

em função do fato de que os cursos superiores estão na alçada da universidade, o que, muitas vezes, impede a abertura desses cursos, mesmo quando a escola se propõe a oferecê-los. A ideia de obter maior flexibilidade para a abertura de cursos superiores foi um argumento que contou favoravelmente à proposta governamental, juntamente com a conquista da tão almejada autonomia orçamentária e administrativa, prevista para os Institutos Federais.

Conforme depoimento de Gestor 1, (ENTREVISTA, Cuiabá, 13/02/2014), por mais contraditório que possa parecer, o mesmo argumento da falta de autonomia foi usado como desfavorável à mudança. A vinculação a uma universidade foi vista como vantagem e garantia de autonomia, enquanto a transferência para o Instituto Federal era encarada como perda dessa autonomia, pela possibilidade de atrelamento aos CEFETs. Como o decreto previa somente um instituto por estado ou mesorregião, ficava claro que a sede dos institutos seria localizada, preferencialmente, nas capitais, onde estão as escolas com maior estrutura, e onde estão localizados os CEFETs. Diante disso, as escolas menores, sobretudo as do interior, ficariam subordinadas às maiores, ou seja, na prática, somente trocariam de padrão.

A ideia de se fundir em um mesmo campus várias escolas com tradições e estruturas diferentes, também não agradava os docentes. Gestor 1 (ENTREVISTA, Cuiabá, 13/02/2014), argumenta em seu depoimento que a questão do uso político do decreto e sua similitude com o Reuni também foi levantada nas instituições, que se reportaram às antigas reformas que aventaram promessas jamais cumpridas, gerando mais problemas que soluções. As críticas à forma de implementação dos Institutos Federais e a preocupação com uma futura falta de recursos ou, até mesmo com uma possível estadualização, perpassaram as discussões da maioria das instituições.

Também seu órgão representativo, o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Condetuf) manifestou-se em documento intitulado “*Carta de Gramado*”, de 31 de maio de 2007. O texto iniciava com uma crítica ao processo de implantação da proposta e ao Decreto nº 6.095/07, afirmando entender “[...] que poderia ter contribuído para as discussões que lhe deram origem, se convidado, e preocupa-se com as especificidades e peculiaridades que as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais apresentam” (CONDETUF, 2007, p. 1). Destaca também a necessidade de garantia de ampliação de vagas discentes e a oferta novos cursos e/ou habilitações, para atendimento dos Arranjos Produtivos Locais e Regionais (CONDETUF, 2007, p. 1), que deveria vir acompanhada do aumento dos quadros de docentes e técnicos.

Com essas considerações, dentre outras, o Condetuf fez questão de registrar a complexidade da proposta e a necessidade de discussão técnica e política com as Escolas

Vinculadas. Ao finalizar, o documento, apontou a necessidade do MEC “[...] incluir no processo de discussão a ANDIFES e, mais especificamente, com os reitores das universidades que possuem Escolas Técnicas” (CONDETUF, 2007, p. 2).

A relação de confiança com as universidades e desconfiança quanto à política governamental para o setor, aliada à falta de clareza nas ações previstas no decreto, fizeram com que 24, das 32 Escolas Vinculadas, optassem por não aderir à proposta do Instituto Federal e se manter junto às universidades federais. Somente oito dessas instituições passaram a integrar os novos Institutos.

Além do temor do desconhecido, proveniente da perda do vínculo com a universidade, foi levantada a hipótese de que os cursos oferecidos pelos Institutos Federais, possivelmente, seriam aqueles que atendessem aos interesses privados locais mais imediatos, o que ampliaria a falta de autonomia da instituição. Críticas foram feitas, ainda, ao que os docentes consideraram como “[...] uma tentativa de compra dos professores por meio da ampliação de cargos remunerados, cargo de reitor etc.”, passando a impressão de que havia algo errado e escondido por trás da proposta do governo.

Nas reflexões a respeito da reforma da educação profissional, técnica e tecnológica, é necessário não perder de vista que a Lei nº 11.892/08, que institui os Institutos Federais, integrou um conjunto de medidas normativas que visava a concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – do atual governo, considerado como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC. Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia representam parte fundamental da reengenharia da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, já que foi formada a partir deles.

A instituição da nova formatação da rede, expressa na Lei nº 11.892/08, em seu artigo 1º, coloca em seu inciso primeiro os Institutos Federais e, para simplificar, denomina-os de Institutos Federais. Em segundo lugar, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná foi mantida como universidade, visto sua transformação ter sido feita por esse mesmo governo, em seu primeiro mandato, a partir de promessa de campanha política.

A Exposição de Motivos do Ministro da Educação, no Congresso Nacional, em 21 de setembro de 2004, ao remeter a proposta de transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), alegou que a Instituição havia pleiteado essa transformação desde 1998. A Lei que oficializou o processo tomou o número nº 11.184, e datou de 7 de outubro de 2005. Recursos provenientes do Programa de Expansão da Educação Profissional – Proep, financiados pelo BID, muito contribuíram para transformar o sonho em

realidade, com valores que chegaram à ordem dos 500 milhões de dólares, entre os anos de 1997 e 2003 (LIMA FILHO, 2006).

Isso demonstra que foi um longo processo, desde o governo Fernando Henrique Cardoso, assumido como promessa de campanha e somente concretizado no governo Lula. Por esse motivo, a UTFPR tinha que ser mantida, mas era necessário conter o ímpeto das outras instituições, daí o impedimento aos CEFET-RJ e CEFET-MG, que passaram a compor o inciso III do Art. 1º da lei em análise. Já o inciso IV refere-se às escolas técnicas vinculadas às universidades federais, 24 unidades decidiram não se transformar em Institutos Federais.

Além de determinar a reengenharia da atual rede de educação profissional brasileira, o modelo do Instituto Federal também define sua ampliação, uma vez que “[...] a criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo do Instituto Federal” (Lei nº 11.892/08, Art. 15). Isso pode significar uma dificuldade de expansão para as demais instituições da rede, o que já começa a ser sentido nos CEFETs que resistiram à proposta governamental.

Embora as decisões tomadas pelas instituições que não aderiram ao Instituto Federal possam ser revistas a qualquer momento, isso faz com que as discussões continuem em aberto em algumas delas. A realidade evidencia os ganhos das instituições que aderiram ao processo de transformação em Institutos Federais, contudo, ainda é cedo para afirmar que a criação dos Institutos Federais se caracteriza como um aspecto positivo ou não, em se tratando da Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da formação para o trabalhador.

4.2 Institutos Federais no Brasil e em de Mato Grosso: trajetória histórica

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cuja origem remonta ao ano de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, vive atualmente um momento único de sua história. Com a missão de oferecer educação profissional e tecnológica pública, gratuita e de qualidade, a rede, após cento e seis anos de existência, tem como tarefa contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e sociocultural do país.

Assim, a Rede Federal de Educação Tecnológica toma para si a responsabilidade de definir como meta central o desenvolvimento humano, intrinsecamente vinculado a uma proposta de trabalho enraizada na realidade, trazendo para dentro de seu lócus o compromisso com uma população diversificada, em diferentes estágios de formação, com desafios de vida cada vez mais complexos, visto se tratar de cidadãos que alimentam expectativas bastante promissoras de vida. Cabe ressaltar, no entanto, que, por sua trajetória histórica, essas

instituições possuem uma identidade com as classes menos favorecidas e compromisso com um trabalho enquanto possibilidade de emancipação (PACHECO, 2008).

No Brasil, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve seu início no ano de 1909, através das Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas aos pobres e desvalidos da sorte: “Nilo Peçanha instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos CEFETs” (MANFREDI, 2005, p. 85), dentre elas, uma em Mato Grosso.

Em 1930, as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser denominadas de Liceus Industriais, contudo, a mudança de nomenclatura não alterou os objetivos das instituições.

A Constituição Federal em 1934 tratou, pela primeira vez e de forma específica, do ensino técnico, profissional e industrial, mencionando as escolas vocacionais e pré-vocacionais como um dever do Estado a serviço da população pertencente às classes sociais menos favorecidas (Art. 129). A mesma Carta Magna mencionou também que tal obrigação deveria ser cumprida com a colaboração das indústrias e dos sindicatos, os quais deveriam criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou associados.

Em 1942 surgem as Escolas Industriais e Técnicas, em substituição aos Liceus, com o objetivo claro de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Posteriormente, foram criadas as chamadas Leis Orgânicas da Educação Nacional: Ensino Secundário, Normal e do Ensino Industrial (1942), Ensino Comercial (1943) e Ensino Primário e do Ensino Agrícola (1946). Também ocorreu a criação de instituições especializadas, como o SENAI (1942) e o SENAC (1946), assim como a transformação das chamadas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas.

Também no ano de 1942, o Governo Vargas, via Decreto-Lei, estabeleceu o conceito de menor aprendiz, para efeito da legislação profissional e, por outro Decreto-Lei, dispôs sobre a Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial.

Durante o primeiro Período Democrático, que compreende de 1946 a 1963 foi instituída, na década de 50, a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. Naquele momento teve início o processo de intensificação da profissionalização no ensino médio. Posteriormente, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. A Rede Federal de Educação Profissional deu início a sua configuração em 1978, quando três unidades de escolas técnicas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs do Rio

de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, acrescidos, posteriormente, de outras escolas que também foram elevadas à mesma categoria.

Criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia combinam a oferta de ensino superior, básico e profissionalizante. Ainda nos termos da mesma lei, eles se constituem em instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

O Ministério da Educação e Cultura- MEC afirmou, nas concepções curriculares para os Institutos Federais, que:

O Ministério da Educação criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturado a partir do potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico. (BRASIL. MEC, 2008, p. 5).

Os Institutos Federais são autarquias com autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica, disciplinar e patrimonial e são equiparados às universidades federais, sendo que no âmbito de sua atuação exercem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

A prática a ser desenvolvida pelos Institutos Federais pode ser assim descrita em uma ordem prioritária de desenvolvimento: Educação Profissional e Tecnológica, atuando, prioritariamente, na forma de cursos integrados para os concluintes do Ensino Fundamental e EJA, além da realização de pesquisa e extensão e a oferta do ensino superior com cursos de Tecnologia nos diferentes setores da economia: Licenciatura e formação de professores para a Educação Básica; Bacharelado e Engenharia, oferta de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, nas diferentes áreas.

Quanto à oferta referente ao ensino superior, o foco são os cursos de tecnologia de engenharias e de licenciaturas em ciências física, química, matemática e biologia. Ainda serão incentivadas as licenciaturas de conteúdos específicos de educação profissional e tecnológica, como a formação de professores de mecânica, eletricidade e informática.

No tocante à organização da oferta de Ensino, os institutos federais devem reservar, no mínimo, 50% das vagas para o Ensino Médio e, no mínimo, 20% das vagas para Licenciatura e formação de professores para a Educação Básica. Da mesma maneira, no que diz respeito à distribuição orçamentária por nível de Ensino, deve-se utilizar o mínimo de

50% da dotação orçamentária para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inicial e continuada para trabalhadores e Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos. (LEI nº 11.892/2008).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT foi criado mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres e de suas respectivas unidades de ensino descentralizadas, a saber: Campo Novo do Parecis, Bela Vista e Pontes e Lacerda, transformados em campi do Instituto.

Segundo Gestor 1A, o CEFET MT foi a segunda instituição a fazer opção pela Ifetização:

No ano de 2008 ao retornarmos do período de férias de 2007, na primeira reunião de diretores fomos surpreendidos com a ideia da criação do Instituto Federal, que percorreu todo o ano. A ideia não nasceu como desejo dos diretores. Foi uma nova ideia, surgiu do próprio governo, gerou uma expectativa entre os diretores para saber de quem era ideia, se era do Fernando Haddad ou de algum assessor dele e foi uma grande surpresa. Qual o modelo dessa nova instituição, qual vai ser o formato dele, a obrigação da oferta de curso superior, de pós graduação e dando continuidade com o que já fazíamos antes. (ENTREVISTA, Cuiabá, 21/07/2014).

Narra ainda Gestor 1A que:

Existiam duas possibilidades para a nossa e de outras instituições pelo Brasil: A primeira delas era a exemplo do antigo CEFET Paraná ter virando Universidade Tecnológica esse era um desejo de todas as instituições no Brasil todo. Nós ficamos numa bifurcação: Ou brigávamos para virar Universidade Tecnológica ou essa nova institucionalidade chamada Instituto Federal. A nossa postura individualizada do CEFET MT foi promover uma discussão[...]nós trouxemos de Brasília um representante do Ministério da Educação para falar sobre essa nova institucionalidade e trouxemos também o ex-diretor do CEFET Paraná, agora reitor da Universidade Tecnológica para falar sobre essa outra instituição também. Não era obrigação, se quiséssemos continuar CEFET também era uma outra possibilidade. Nossa comunidade abraçou então a nova institucionalidade. (ENTREVISTA, Cuiabá, 21/07/2014).

No que se refere à fase inicial de formatação da nova institucionalização em Mato Grosso, de acordo com a fala do Gestor 1,

Inicialmente, a ideia era formar dois institutos no Estado de Mato Grosso. Os três dirigentes das diferentes autarquias, à época, pediram a criação de dois institutos, um agrícola e um industrial. O Ministro da Educação não acatou a ideia, por entender que o número de alunos das três instituições não justificava a criação de mais que uma instituição. Como Mato Grosso não tinha poder político para pressionar em favor da criação de mais uma unidade do Instituto, não foi possível garantir a criação de mais uma unidade. (GESTOR 1. Entrevista, Cuiabá, 21/07/2014).

Gestor 1 narra a existência de relativa resistência dos diretores gerais para a criação de apenas um Instituto, em função da perda de poder de dois campi que passaram a ser subordinados ao IFMT. Contudo, depois da decisão ministerial, houve consenso quanto à junção das três autarquias para a formação da nova institucionalização, porém, surgiu um novo problema: de qual das três autarquias sairia o reitor da nova instituição?

O Gestor 1 explica que a escolha dessa autoridade máxima da nova institucionalização foi conflituosa e coube ao ministro da educação, Fernando Haddad, fazer tal nomeação:

O diretor do CEFET Cuiabá tinha a intenção de ser o primeiro reitor da nova institucionalização, ao mesmo tempo em que o diretor geral do CEFET Mato Grosso Cuiabá também tinha o desejo de ser o primeiro reitor, mesmo que por pouco tempo. Ele levou ao ministério da educação a sugestão, com a argumentação de que o reitor deveria ser do CEFET Mato Grosso, uma vez que ele era, na época, responsável por 65% da Educação Profissional e Tecnológica no estado de Mato Grosso, portanto, seria natural que desse campi saísse o primeiro reitor. No dia 30 de dezembro de 2008, o MEC comunicou, ao então diretor geral do CEFET Mato Grosso, que o reitor seria o diretor eleito para o próximo mandato na instituição. No dia 7 de janeiro de 2009, quando saiu a notícia no Diário Oficial, o diretor geral do CEFET Cuiabá recorreu a vários políticos e tentou derrubar tal nomeação. Mas, como a nomeação já estava publicada em Diário Oficial, ele não teve êxito. (ENTREVISTA, Cuiabá, 13/02/2014).

Pode-se inferir que as razões que uniram os atores sociais que compõe o IFMT – comunidade, pais de alunos, alunos, professores e servidores que integravam a nova instituição e, conseqüentemente, um novo projeto educativo, tinham como expectativa a movimentação iniciada com a criação da instituição, em função do que estes já conheciam através dos processos educativos desenvolvidos pelas autarquias. Assim, essa era a ocasião propícia para serem mobilizados, em função do interesse de não deixar morrer aquilo que consideravam apenas uma semente, mas que abrigava em si a possibilidade de concretização dos sonhos de inúmeros trabalhadores que visualizavam, no IFMT, a possibilidade de transformação de vidas via formação para o trabalho no contexto de uma nova institucionalização criada por um governo popular. De acordo com Breal (1992, p. 1.160), “[...] quem sonha é, ao mesmo tempo, autor dos acontecimentos e espectador interessado - o sonho que sonha lhe diz respeito. Assim, o sujeito é, desde o início, clivado: é autor e espectador [...]”.

Contudo, o Gestor 1A aponta que o processo foi perpassado por prejuízos e desafios:

O maior prejuízo e desafio foi juntar histórias diferentes com vocações igualmente diferentes, o CEFET MT focado com questões industriais e o CEFET Cuiabá focado em questões agropecuárias e agrícolas [...] o maior desafio do primeiro mandato foi sem dúvida administrar histórias, vocações e vaidades. (ENTREVISTA, Cuiabá, 21/02/2014).

No tocante à criação da nova institucionalização, a crise implicou necessariamente em transição e passagem. Tendo em vista que toda passagem envolve ações ousadas e oportunidades, pois, mesmo com a possibilidade dos riscos e das oportunidades, toda transição possui duas dimensões: Uma de continuidade e outra de novidade. O IFMT realizou um elo com o aspecto de novidade do momento para ressignificar suas ações e alçar voo, instituindo uma nova forma de ação, diante das novas possibilidades apresentadas pelo aparelho estatal.

Atualmente, o IFMT possui 18 campi, conforme podemos visualizar no mapa que se segue:

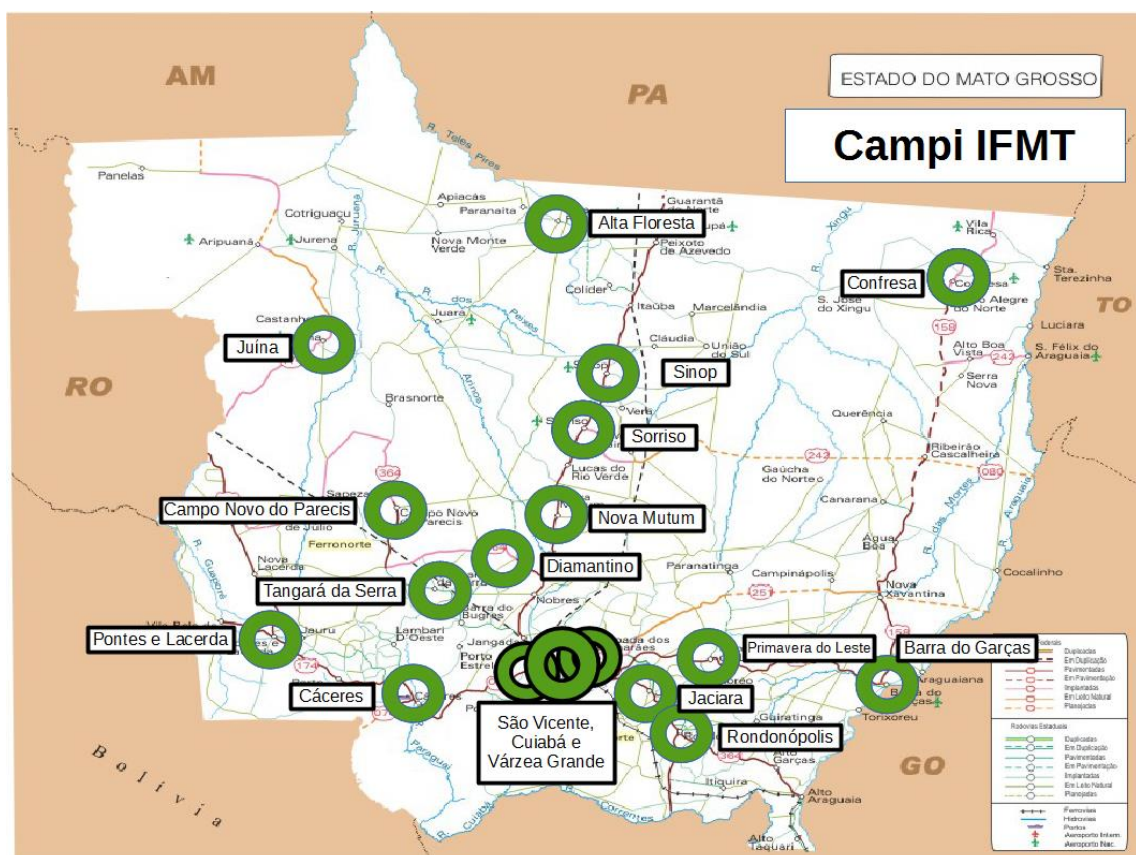


Figura 1 – Mapa do Estado de Mato Grosso com indicação dos Campi do IFMT
Fonte: Arquivos do IFMT.

Além dos anteriormente citados, temos hoje em funcionamento também os campi de Barra do Garças, Confresa, Juína, Rondonópolis, Várzea Grande, Alta Floresta, Primavera do Leste e Sorriso, Sinop, Diamantino, Lucas do Rio Verde e Tangará da Serra, sendo que apenas os campi de Cuiabá, Cáceres, Barra do Garças, Juína, Campo Novo dos Parecis, Rondonópolis e Pontes e Lacerda ofertam Proeja. Existem ainda núcleos avançados, localizados nos municípios de Jaciara, Campo Verde, Sapezal, Jauru.

Os campi lócus de realização desta pesquisa foram:

4.2.1 Campus Cáceres

Criado em 17 de agosto de 1980, teve origem no programa de expansão e melhoria do ensino Técnico Profissionalizante, com a participação do MEC – PREMEM, do Governo de Mato Grosso e Prefeitura Municipal de Cáceres-MT. Hoje, o Campus Cáceres é uma unidade do IFMT - autarquia do Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC⁴⁰.

Como forma de realizar o fortalecimento e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, o governo federal criou, em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir das Escolas Técnicas Federais. Em Mato Grosso, a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, conhecida popularmente como escola agrícola, passou à condição de IFMT- Campus Cáceres.

Com localização no extremo norte do Pantanal, à margem esquerda do Rio Paraguai, na região sudoeste do estado de Mato Grosso, tem como sede o município de Cáceres. Esse campus possui uma área de 320 ha, onde se encontra a edificação central, composta pela parte administrativa e pedagógica da escola.

Desde sua fundação, o Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Cáceres, esteve vocacionado para a área da agropecuária, tanto que em seu espaço físico são realizadas diversas atividades de experimentação nessa área, com utilização de tecnologias, como a produção nos setores de Avicultura, Suinocultura, Piscicultura, Animais Silvestres, Apicultura, Bovinocultura de Leite e de Corte, Forragicultura, Equinocultura, Olericultura, Culturas Anuais e Fruticultura. Além dessas áreas de produção, a escola oferece formação tecnológica em Agroindústria, Florestas e Informática e cursos superiores em Tecnologia em Biocombustíveis e Engenharia Florestal.

Hoje, o IFMT de Cáceres desenvolve educação tecnológica e profissionalizante em todos os níveis de formação, desde a educação básica fundamental, com os cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC, voltados para a formação de jovens e adultos das séries iniciais, até cursos técnicos com formação integrada ao ensino médio, pós-médio, graduação e pós-graduação.

Na interface entre ensino, pesquisa e extensão, a instituição implementa programas voltados para inclusão social, educação emancipatória e cidadania, como as ações da Rede

⁴⁰ Salmo César da Silva realizou, no mestrado em Educação Agrícola, no ano de 2011, um estudo intitulado “*O Processo Ensino Aprendizagem nas Aulas de Educação Física no Curso Técnico de Agropecuária do IFMT/Campus Cáceres*”.

Nacional de Certificação Profissional - Rede Certific, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec e Programa Mulheres Mil.

No que se refere à oferta do Proeja, a Docente 1B (ENTREVISTA, Cuiabá, 03/10/2014) revela que o campus realizou a oferta da modalidade em duas perspectivas, tanto em nível médio, como básico, em parceria com a prefeitura municipal do município, que se responsabilizou pela parte referente ao núcleo comum.

No que se refere ao Proeja no ensino médio, no ano de 2014 foram concluídas 2 turmas, sendo:

- Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, com 17 discentes;
- Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio, com 12 discentes;

No ano de 2015 será concluída mais uma turma no Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, que atualmente conta com 12 discentes.

Nesse mesmo ano, o Projeto Pedagógico do Proeja do Campus Cáceres entrou em processo de reformulação, considerando a baixa procura pelo curso ofertado, Técnico em Agroindústria. As causas podem estar relacionadas ao próprio Projeto Pedagógico do Curso, que apresenta uma matriz curricular densa, com carga horária elevada, demandando, além das aulas semanais regulares, aquelas extraclases, além das atividades desenvolvidas aos sábados, a fim de cumprir a carga horária total. Essa dinâmica torna o curso cansativo, dificultando a criação de espaço para outras discussões, pesquisa e participação em eventos relacionados à formação intelectual e profissional dos alunos do Proeja.

4.2.2 Campus Cuiabá

O hoje denominado Campus Cuiabá “Octayde Jorge da Silva”, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT foi criado inicialmente pelo Decreto nº 7.566, de 23/09/1909, com o nome de Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT), na presidência de Nilo Procópio Peçanha, e inaugurado no dia 1º de janeiro de 1910, oferecendo o ensino profissional de nível primário, com a oferta de cursos de primeiras letras, desenho e ofícios de alfaiataria, carpintaria, ferraria, sapataria, selaria e, posteriormente, o de tipografia.

Em 1930, a EAAMT passou a vincular-se ao Ministério da Educação e Saúde Pública e, com a instauração do Estado Novo, o Presidente da República, à época, Getúlio

Vargas, através da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, transformou as Escolas de Aprendizizes Artífices em Liceus Industriais⁴¹.

Em 05/09/1941, por determinação do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, por meio da Circular nº 1.971, assumiu oficialmente a denominação de Liceu Industrial de Mato Grosso e, a partir de 1942, passou a oferecer o ensino industrial com os cursos industriais básicos e de mestria de alfaiataria, artes do couro, marcenaria, serralheria, tipografia e encadernação.

Ainda na década de 1940, o ensino nacional passou por uma reforma, denominada Reforma Capanema, em cujo bojo o Liceu Industrial de Mato Grosso foi transformado em Escola Industrial de Cuiabá (EIC), pelo Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.

Com a expedição da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, a Escola Industrial de Cuiabá (EIC) passou a ter personalidade jurídica e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, e o ensino profissional oferecido como curso ginásial industrial, equiparado ao 1º grau do Ensino Médio, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Em 1965, recebeu a denominação de Escola Industrial Federal de Mato Grosso, em virtude da Lei nº 4.759, de 20 de agosto, que qualificava as Universidades e Escolas Técnicas da União, sediadas nas capitais dos estados, como instituições federais incorporando a denominação do respectivo estado.

Em adequação à lei anterior, o Ministro da Educação e Cultura, Tarso Dutra, expediu a Portaria nº 331, de 17 de junho de 1968, alterando novamente a denominação para Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT), nomenclatura instaurada na memória coletiva do povo cuiabano.

Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus (antigo ginásial e colegial), introduzida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a ETFMT deixou de oferecer os antigos cursos ginásiais industriais, passando a oferecer o ensino técnico de 2º grau, integrado ao propedêutico, com a oferta dos cursos de Secretariado, Estradas, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica e Telecomunicações.

No ano de 1994, o Presidente da República, Itamar Franco instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, por força da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, que, entre

⁴¹ O período entre 1909 até 1941 foi objeto de pesquisa de mestrado de Nadia Cuiabano Kunze, historiadora e servidora do então CEFT, hoje, IFMT, que deu origem ao livro denominado Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso - 1909 / 1941. A mesma autora deu continuidade aos estudos do doutorado, realizando uma pesquisa sobre a Escola Industrial de Cuiabá: gênese e organização (1942-1968), cuja conclusão se deu no ano de 2011.

outras medidas, transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Porém, sua implantação ficou submetida à expedição de um decreto específico emitido pelo Ministro da Educação, após aprovação do projeto institucional de cefetização, apresentado pela interessada.

Com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com o Decreto nº 2.208/97, quando o ensino profissional deixou de ser integrado ao propedêutico, a ETFMT implantou a reforma de adequação à lei, dando início à elaboração do projeto de cefetização e passando a oferecer, separadamente, o Ensino Médio (antigo propedêutico) e o ensino profissional de nível técnico, então chamado de pós-médio.

Após o projeto de cefetização da ETFMT ter sido aprovado pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, finalmente, foi expedido o Decreto de 16 de agosto de 2002, publicado no *Diário Oficial da União* (DOU), em 19 de agosto de 2002, pelo qual a ETFMT se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso - CEFETMT.

A partir daí, além do Ensino Médio e dos Cursos Profissionais de nível básico e técnico, a instituição avançou na oferta de cursos profissionais de nível tecnológico, além da pós-graduação *latu sensu*.

Em 2008, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, transformando em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – Cefetmt em Campus Cuiabá “Octayde Jorge da Silva”, do IFMT .

Esse campus tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional técnica e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em estreita relação com os diversos setores da economia e com capacidade para a realização de pesquisa aplicada e promoção do desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente a de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a formação continuada.

Verificado o interesse social e as demandas de âmbito local e regional, o Campus se propõe a ofertar cursos fora da área tecnológica e ministrar aqueles de Educação a Distância, em todos os níveis de ensino.

Atualmente, o Campus Cuiabá “Cel. Octayde Jorge da Silva” oferece 29 (vinte e nove) cursos de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, sendo 6 (seis) de graduação (Tecnólogo), 1 (um) Bacharelado, 11 (onze) cursos técnicos de Nível Técnico (modalidade

subsequente), 7 (sete) cursos de Nível Técnico (modalidade integrado), 2 (dois) cursos de Nível Técnico (modalidade Proeja), 1 (um) curso Tecnológico de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

No âmbito do ensino superior, a mesma instituição oferece ainda cursos através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o CST, em Sistemas para Internet, em 13 polos municipais de Mato Grosso.

Além dos cursos regulares, o Campus Cuiabá oferece cursos de extensão e desenvolve projetos de pesquisa em vários segmentos técnicos e tecnológicos, envolvendo o corpo docente e discente.

Atualmente, o Campus Cuiabá “Cel. Octayde Jorge da Silva” é, reconhecidamente, um importante centro de produção e difusão de conhecimento e tecnologias, por meio de numerosas atividades de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação.

4.2.3 Campus São Vicente

O Campus São Vicente está localizado na Serra de São Vicente, município de Santo Antônio do Leverger. Foi instituído oficialmente pelo Decreto nº 5.409, de 14 de abril de 1943, com a denominação de “Aprendizado Agrícola Mato Grosso”, com capacidade para 200 alunos de nível primário, passando a ser referência enquanto espaço escolar vocacionado à formação agrícola.

Em 5 de novembro de 1956, sua nomenclatura foi alterada para “Escola Agrícola Gustavo Dutra”, e em 13 de fevereiro de 1964, para “Ginásio Agrícola Gustavo Dutra”, quando, então, oferecia na sua grade curricular o nível médio de ensino e o curso ginásial, com destaque para o ingresso da primeira turma do gênero feminino⁴².

Em março de 1978, passou a oferecer o curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, transformando a realidade social da região, visto que atraiu ainda mais estudantes de famílias de todo Mato Grosso e regiões circunvizinhas, que, somados aos já moradores, internos e funcionários da escola, compuseram a Vila de São Vicente.

Em 4 de setembro de 1979, a instituição passou a ser denominada “Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá-MT”, dividindo o mérito de permanecer forte no imaginário e memória coletiva da sociedade mato-grossense, como “Escola Agrícola”.

⁴² Abimael Antunes Marques, no ano de 2005, realizou pesquisa de mestrado tendo como temática “O Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra: seu papel e importância no contexto agrícola de Mato Grosso”, sendo que no doutorado desenvolveu um estudo sobre “A ocupação do tempo e do espaço escolar no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra como elemento de contribuição para a formação da cidadania do seu corpo discente - 1969 a 1974”, de forma a retratar a realidade educacional do campus São Vicente, num dado tempo histórico.

Uma etapa que demarca mudanças significativas na instituição ocorreu no ano de 2000, com a introdução do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos. Em 2002, se transformou em Autarquia Institucional autônoma, denominada *Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá*, ocasião em que passou a ofertar cursos nos níveis médio e superior, nas modalidades integrada, subsequente e Proeja.

A partir de 29/12/2008, passou a integrar o IFMT, tendo recebido, em 07/01/2009, a denominação de *Campus São Vicente*, ampliando o ensino agropecuário oferecido até então na serra de São Vicente (técnico em agropecuária e curso superior de bacharel em zootecnia) e abrindo dois núcleos avançados, um no Município de Campo Verde, onde mantém cursos técnicos de informática e de alimentos, e superiores, de tecnologia em alimentos, em análise e desenvolvimento de sistemas e de bacharel em agronomia. O outro núcleo avançado está localizado no município de Jaciara, onde se localiza o polo das licenciaturas, em convergência com o centro vocacional tecnológico, ambos em parceria com as respectivas prefeituras, com o Ministério da Educação e o Ministério de Ciência e Tecnologia.

De acordo com Gestor 1C, o Proeja no campus São Vicente, embora tenha sido imposto, foi muito bem recebido pela instituição:

Em 2007 quando o MEC nos convocou para uma reunião de apresentação da proposta do Programa a ser desenvolvido na instituição eu vi uma grande oportunidade de atender uma demanda existente na região. O campus São Vicente é um campus agrícola e em seu entorno existem muitos assentamentos que precisava de uma atenção por parte da escola. Com o Proeja foi possível auxiliar os assentados no desenvolvimento da agricultura familiar, através da oferta do curso de agroindústria. (ENTREVISTA, Cuiabá, 08/08/2014).

Diante das narrativas dos gestores dos campi que deram origem ao IFMT e dos documentos legais, o Proeja consiste em um Programa que nasceu como um compromisso do CEFET e que foi automaticamente assumido pelo IFMT, conforme pode ser observado nos objetivos da nova institucionalização, conforme expresso no Art. 7º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e **para o público da educação de jovens e adultos;**

II - **ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores**, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, **em todos os níveis de escolaridade**, nas áreas da educação profissional e tecnológica. (BRASIL, Lei nº 11.892, 2008).

O Instituto Federal de Mato Grosso, ao assumir o Proeja, o fez na perspectiva do todo, e não de uma parte essencial que requer a possibilidade de construção de novos espaços e tempos no contexto da educação formal, sem considerar a necessidade de uma organização

espaço-tempo mais flexível, desenvolvendo importante papel para a ampliação da cultura científica e humanística, bem como colaborou para a ampliação da ressignificação da educação de adultos, de fazeres instituintes⁴³ que recuperem antigos sonhos de justiça, que questionem práticas instituídas, como é o da educação de jovens e adultos, de forma a buscar formas estimulantes que possibilite uma educação coerente com o desejo e a realidade dos atores envolvidos em diferentes contextos.

As ações desenvolvidas pela via Proeja no IFMT, diante do exposto, aconteceram de maneira ambígua, até porque a ambiguidade é intrínseca à condição humana. O Proeja, em uma perspectiva instituinte e com foco na educação de adultos, ao assumir a democracia como alicerce para suas ações, realça a esperança de que o bem prevalecerá sempre contra os inúmeros obstáculos. Ele assume tal postura fundamentado na crença de que a educação se caracteriza como um mecanismo de libertação do homem, tornando-o sujeito de sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, produtor de conhecimento a partir de suas próprias experiências e valores humanos, políticos, sociais, éticos e culturais.

A ação educativa desenvolvida pelo Proeja no IFMT, mesmo diante de ambiguidades, apresenta-se também como um contraponto às práticas educativas bancárias, compreendidas por Freire (2005) como aquelas que se constroem pelo antidiálogo, pelo autoritarismo, pela dicotomia entre educador e educando, pela invasão cultural e que tem por objetivo político a manutenção da cultura do silêncio e do *establishment*⁴⁴

Nesse sentido, desenvolver uma prática educativa voltada para a educação de adultos, seguramente envolve inúmeros desafios de diferentes ordens, a saber: objetiva, subjetiva, política, pedagógica, coletiva e individual.

Acreditamos que, diante dos desafios apresentados, os educadores precisam avançar na sua busca de ser mais, o que pressupõe riscos e dúvidas ao inovar, ao construir uma educação de possibilidades: certeza, jamais! Riscos que têm a ver, inclusive, com os caminhos metodológicos trilhados para a construção da *pedagogia do oprimido* (Freire, 2005), considerando que não existe uma fórmula pré-determinada ou um modelo metodológico para a educação de adultos, sobretudo na condição de trabalhadores.

⁴³ Linhares (2004) conceitua o instituinte, como movimentos incessantes, dinâmicos, contraditórios e ambivalentes que vão recriando a cultura que é inseparável da própria vida, sempre em devir, que implica em transformação, fluxo constante presente em tudo o que existe no mundo, pois a mudança nasce do conflito entre os contrários. Nesse caso, em particular, por se tratar de uma construção coletiva, materializada a muitas mãos, é certo que no dia-a-dia surjam algumas arestas.

⁴⁴ Termo utilizado por Norbert Elias (2000), no texto “*Os estabelecidos e os outsiders*” para se referir aos estabelecidos.

Objetivando compreender e analisar as tramas, os limites e as possibilidades em torno da formação para o trabalho, na perspectiva da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, se fez necessário utilizar da observação e leituras, a fim de poder perceber a efetividade da proposta educativa materializada no Proeja.

Durante todo o processo de realização da pesquisa, o diálogo com os atores sociais envolvidos no Programa foi essencial para que se pudesse olhar cada participante como peça fundamental na reflexão sobre a proposta. Nesse sentido, o percurso realizado para dialogar com os campi do IFMT, via gestores, docentes, discentes e egressos, foi imprescindível para a compreensão do processo de operacionalização do Programa.

Ainda que o trabalhador, ao buscar a formação profissional, procure saberes e conhecimentos capazes de criar as condições de sua melhor adaptação ao mercado, em processo contínuo de mudança, busca, na mesma medida, responder as questões postas pela sua prática social e profissional, ou pelas situações vivenciadas no seu dia-a-dia. Nessa perspectiva, tal busca não pode ser suprida apenas por uma formação profissional adaptativa. Este é o sentido que Lima (2007) imprime em sua obra, cuja referência possui como foco as mãos direita e a esquerda de Miró.

Partindo da ideia de que as relações são estabelecidas a partir dos diferentes lugares que as pessoas ocupam na sociedade, em diversos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, no cumprimento do papel social que ocupam e de onde afirmam seus enunciados, tais lugares definem um ângulo de visão possível a cada sujeito em um momento específico de sua trajetória pessoal e profissional e é desse ângulo que seu excedente de visão complementa e dá acabamento ao outro.

O ato dialógico consiste, portanto, em um evento que se materializa na unidade espaço-tempo da comunicação social interativa, sendo por ela determinada. Ou seja, o que se diz é determinado, necessariamente, pelo lugar de onde se fala. Assim, o lugar não pode ser compreendido apenas por si mesmo ou momento em que se dá a enunciação, devendo ser tomado numa perspectiva muito mais ampla, enquanto lugar em que cada indivíduo ocupa na sociedade, uma vez que o conceito de enunciação não pode ser confundido com diálogo face-a-face, e sim uma relação entre discursos em diferentes tempos e espaços (FREIRE, 2005).

4.3 A Operacionalização do Proeja no Campus Cuiabá

O Campus Cuiabá se difere dos demais campi privilegiados pela pesquisa dada sua função geográfica. Trata-se de um campus industrial, localizado na capital e sendo assim, com

características urbanas bem marcadas, que solapa a articulação da educação popular e comunitária, marcando o desenvolvimento do Proeja nos demais campi pesquisados.

O Gestor 3A, que coordenou o Proeja no CEFET Cuiabá, quando da sua implantação, afirma que:

Embora tenha existido, por parte do MEC, a preocupação com a formação docente para o desenvolvimento do trabalho junto ao Proeja, este não se deu antes do desenvolvimento do trabalho, mas sim durante o processo, e a capacitação deixou claro os pressupostos da modalidade que consistia em visualizar o Programa como algo inovador e inclusivo, conforme era muito bem explicitado pelo documento base. (ENTREVISTA. Cuiabá, 31/07/2014).

A gestora menciona a estrutura do programa como exemplo de seriedade e clareza de propósito quanto à oferta da educação do trabalhador em uma perspectiva inovadora e transformador.

Quadro 2 – Estrutura do Proeja

Pressuposto do Proeja	
O jovem e adulto como trabalhador e cidadão	Sujeito educando percebido nas suas múltiplas dimensões, das quais se destacam a sua identidade como jovem ou adulto, trabalhador e cidadão que se afirma a partir dos referenciais de espaço, tempo e da sua diversidade sociocultural.
O trabalho como princípio educativo	Concepção que tem por base a função do trabalho enquanto atividade fundamental que torna viável a existência e a reprodução da vida humana e da sociedade.
As novas demandas de formação do trabalhador	O uso de novas tecnologias e técnicas de gestão assinalou para uma nova formação integral dos trabalhadores que, para admitir a sua entrada e permanência no mundo do trabalho, deviam considerar: maior conhecimento científico e tecnológico; raciocínio lógico e capacidade de abstração; capacidade de redigir e compreender textos; maior iniciativa, sociabilidade e liderança, maior capacidade de lidar com problemas novos; criatividade e inovação; solidariedade e capacidade de organização e atuação em grupo; consciência dos próprios direitos e capacidade de tomar decisões.
Relação entre currículo, trabalho e sociedade	O currículo deve ser construído a partir das relações sociais estabelecidas entre trabalhador, setor produtivo e a sociedade. Nessa construção, necessário se faz considerar os conhecimentos, as experiências dos sujeitos, bem como suas diversidades. Dessa forma, o currículo precisa expressar essas relações nos seus princípios, programas e metodologias, e não constituir-se somente como uma série ordenada de conteúdos.
Princípios Políticos Pedagógicos	

O diálogo entre professor e aluno	Um ambiente favorável ao desenvolvimento do indivíduo implica a manutenção de uma vida saudável que deve existir entre professor e aluno, consubstanciada na importância do diálogo e do vínculo afetivo no processo ensino-aprendizagem.
A história de vida do aluno	O compromisso com o sucesso escolar do aluno exige a adoção de práticas pedagógicas que levem em conta o contexto de sua vida, as condições sociais, econômicas, psicológicas e culturais. Diferenças sociais, culturais de raça, gênero, etnia e geracionais não podem se constituir em justificativa para insucesso ou exclusão.
O espaço e o tempo de formação	A sala de aula, entendida como local de encontro das diferenças, de desenvolvimento do espírito coletivo, da solidariedade, da autonomia, da construção de processos identitários, da convivência social constitui-se em espaço de vida para além dos processos de sistematização das aprendizagens escolares.
A produção de conhecimento	Parte do princípio de que tanto aluno como o professor são sujeitos agentes do processo educativo. Nessa perspectiva, os conhecimentos e experiências que ambos trazem para a escola são condições relevantes para a aprendizagem.
A abordagem articulada de informações	Considera a importância do desenvolvimento de uma abordagem articulada das informações, priorizando a compreensão crítica das relações dos fenômenos, manifesta no contexto sociopolítico e cultural em que ocorrem.
A preparação para o trabalho em várias dimensões	Valorizam, na preparação para o trabalho, as dimensões filosóficas, estéticas, política e ética, ultrapassando os limites estreitos do utilitarismo da Educação Profissional e superando a pedagogia taylorista/fordista que norteou, por longos anos, a formação dos trabalhadores.

Fonte: Brasil, 2007, p. 28-33)

O Proeja, em seu Documento Base, assume a seguinte estrutura:

Público beneficiário – Jovens ou adultos com idade igual ou superior a 18 anos. O programa utiliza a idade cronológica para categorizar a juventude.

Modalidade de oferta – Proeja Formação Inicial e Continuada – O Ensino Fundamental será oferecido, exclusivamente, de forma presencial.

Organização curricular – adoção do currículo integrado, promovendo integração entre os saberes de formação geral e os de formação profissional. Os princípios curriculares que fundamentam o Proeja, segundo o documento base são:

- a) Princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos;
- b) Princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos;
- c) Princípio de construção coletiva do conhecimento;

d) Princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica;

e) Princípio da interdisciplinaridade;

f) Princípio da avaliação como processo. (BRASIL, 2007, p. 28-33).

Organização dos tempos e espaços – A organização do tempo e do espaço escolar deverá considerar a carga horária prevista para o curso, a oferta na forma presencial e a oferta organizada por unidades formativas, modalidades, etapas ou fases, de acordo com definição feita pela instituição proponente. O tempo mínimo de duração previsto para o curso é de 1.400 horas, sendo, no mínimo, 1.200 horas dedicadas à formação geral e, no mínimo 200 horas para a formação profissional, conforme artigo 4º do Decreto nº 5.840/2006.

Avaliação – A avaliação, nesta proposta, possa ser compreendida, então, como diagnóstico, num processo investigativo, de permanente indagação, orientador do planejamento, com vistas a promover aprendizagem e avanços dos discentes.

Múltiplos instrumentos de avaliação podem ser auxiliares neste processo – observações e registros constantes, como avaliações escritas em grupo e individual, portfólios, cadernos de relatos e auto-avaliação, relatórios de trabalhos práticos e teóricos, elaboração e execução de projetos, instrumentos específicos elaborados pelos professores e pelos próprios estudantes que, ao elaborarem questões, problemas, estarão estudando, refletindo sobre suas próprias aprendizagens, tendo assim mais oportunidades de produção e construção do conhecimento de forma mais dinâmica e participativa.

Quaisquer que sejam os instrumentos avaliativos nesta concepção há a possibilidade de que o discente avance em uma área e não em outra, mas, sobretudo, o discente precisa saber que tipo de conhecimentos construiu e o que não construiu, e ser orientado sobre como progredir.

Áreas de formação – Os cursos oferecidos no âmbito do Proeja Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental poderão ser organizados mediante as áreas profissionais adotadas pelo MEC, instituídas por meio dos Pareceres CNE/CEB nº 16/99 e CNE/CEB nº 16/05, ou através dos arcos ocupacionais adotados pelo Ministério do Trabalho e Emprego já incorporados em programas governamentais tais como Projovem e Saberes da Terra.

Financiamento – Os recursos para o financiamento do Programa poderão ter origem no orçamento da União, recursos do MEC, do MTE e parcerias com outros órgãos e entidades públicas, bem como em acordos de cooperação com organismos internacionais. A execução do programa se fará por meio de regime de colaboração entre as universidades públicas, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os sistemas estaduais e municipais.

Áreas profissionais – Tendo como parâmetro a organização dos cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, foram sugeridas as áreas:

- a) Agropecuária
- b) Artes
- c) Comércio
- d) Comunicação
- e) Construção civil
- f) Design
- g) Geomática
- h) Gestão
- i) Imagem pessoal
- j) Indústria
- k) Informática
- l) Lazer e desenvolvimento social
- m) Meio ambiente
- n) Mineração
- o) Química
- p) Recursos pesqueiros
- q) Saúde
- r) Telecomunicações
- s) Transporte
- t) Turismo e hospitalidade
- u) Serviços de apoio escolar

Além do Proeja do Ensino Fundamental, foi criado também o Proeja Ensino Médio e o Proeja Indígena, para prestar atendimento aos diferentes públicos do segmento juvenil e adulto.

De todos os programas analisados neste capítulo, o Proeja, em suas diferentes modalidades, apresenta-se como o projeto melhor estruturado. Os documentos-base de cada modalidade do Proeja (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Indígena) apresentam uma maior clareza em relação à concepção e aos princípios que norteiam a EJA.

No entanto, eles também apresentam contradições que precisam ser analisadas e superadas, como, por exemplo, políticas focais e de caráter pontual. Mas não se pode deixar de admitir que o programa representa um grande avanço em relação aos demais programas de EJA.

Dentre todos os programas analisados, tanto os direcionados exclusivamente aos jovens quanto aqueles que integram jovens e adultos, o Proeja é o que apresenta uma maior clareza em relação ao conceito de currículo e às referencialidades curriculares.

A proposta de um currículo integrado aliando formação profissional à formação geral sem sobrepor uma à outra é um desejo antigo e começa a se esboçar por meio do Proeja.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 109),

[...] um currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia (Ramos, 2005, p. 108). Um currículo assim concebido baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros.

Pode-se, assim, afirmar que, mesmo diante dos limites naturais de um processo em construção, as políticas no âmbito da juventude e da EJA, em geral, buscam corrigir as distorções históricas que relegaram milhares de pessoas a um duplo fator de exclusão: analfabetismo e pobreza.

No entanto, cabe um monitoramento constante para que tais políticas não enveredem para o assistencialismo.

É possível perceber que a ressignificação do Proeja no governo Lula buscou superar a radical e formal separação do ensino técnico, no que se refere à formação geral e básica. Porém, a maneira como ocorre a intenção de modificar a realidade que envolve a formação do adulto trabalhador no Brasil, revela algumas contradições por parte do Governo Federal e, conseqüentemente, das políticas públicas em desenvolvimento, no que se refere à educação integrada na perspectiva do Proeja.

Tendo em vista o fato de que a formação docente para a prática educativa junto ao Proeja tenha acontecido durante o desenvolvimento do programa e não anteriormente a sua implementação, pode-se inferir que algumas fragilidades em torno da sua compreensão e operacionalização tenha aí sua explicação, uma vez que a concepção de educação profissional expressa no documento base do Proeja representa um marco na história política brasileira:

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2006b, p. 10).

Duas questões merecem destaque na análise desse documento. Uma tem a ver com a aproximação com o conceito de competências, em substituição ao termo qualificação; e a segunda evidencia preocupação em associar a educação com a geração de emprego e renda:

[...] o declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda. (BRASIL, 2006b, p. 10).

No contexto da educação do adulto trabalhador, outro aspecto que merece atenção diz respeito ao fato de que a formação integral não deve se restringir a uma questão de desenho curricular, apesar da importância do currículo na produção cotidiana de uma nova concepção pedagógica que supere essa dicotomia. Conforme afirma Kuenzer (2000, p. 20), necessário se faz: “A elaboração de uma nova proposta pedagógica que conduza a essa formação de novo tipo não é um problema pedagógico, mas um problema político”.

O desejável seria que o Proeja, enquanto um programa de educação perpassado pela formação do adulto trabalhador, fosse, necessariamente, articulado a um projeto de desenvolvimento econômico e social mais amplo, capaz de considerar os anseios da classe popular e a dinâmica das demais classes sociais, com vistas à minimização da imposição do sistema capitalista, a fim de superar a dicotomia entre o pensar e o fazer, uma vez que a educação é histórica e estruturalmente construída a partir de elementos de luta e, nessa medida, perpassada por muitas contradições.

Uma das contradições pode ser observada na fala de uma docente que desenvolve atividades educativas junto ao Proeja no campus Cuiabá:

Na minha concepção, este campus jamais poderia oferecer um curso de Proeja. Este campus tem tradição no estado de Mato Grosso. Prepara mão de obra qualificada para a indústria e os discentes do Proeja não têm capacidade para receber esse tipo de formação. Eles precisam de um curso mais fraco, sem muita exigência de cálculos e raciocínio lógico. (DOCENTE 5A. Entrevista. Cuiabá, 20/08/2014).

Justifica a mesma docente:

Não que eles sejam menos capazes é que eles não possuem pré requisitos e nós formamos técnicos que são bem recebidos no mercado. Um discente do Proeja é um sub técnico, não terá a mesma aceitabilidade que um técnico oriundo do curso de Ensino Médio Integrado regular. (DOCENTE 5A. Entrevista. Cuiabá, 20/08/2014).

Esse não é o posicionamento de docente 3A que afirma:

Trabalho com o Proeja desde a sua fundação e posso afirmar que os melhores profissionais formados aqui pelo departamento de Construção Civil foram discentes do Proeja. Eles são mais interessados, tem foco, porque em geral já trabalham na área e isso facilita o desenvolvimento do nosso trabalho. (ENTREVISTA, Cuiabá, 31/07/2014).

Docente 3A afirma que:

Os discentes do Proeja tem um pouco mais de dificuldade para aprender sobre eletricidade, mais isso em nada atrapalha o desenvolvimento deles, porque o que falta em pré-requisito sobra em interesse e boa vontade em aprender. Esses homens e mulheres trabalham, por vezes, mais de 8 horas diárias e vêm para a escola cansados, mas se colocam inteiros, no sentido de aprender. Participam de todas as atividades com determinação, dá gosto trabalhar com eles. No ensino médio integrado regular, nem sempre a moçada tem essa disposição. (ENTREVISTA, Cuiabá, 31/07/2014).

Pode-se atribuir o “desencontro” entre a fala dos docentes 5A e 3A a suas histórias de vida. O Docente 5A descende de uma família tradicional da cidade e seu processo de formação se deu de forma muito tranquila, com acesso às melhores escolas privadas da região; ao passo que docente 3A possui uma trajetória muito semelhante à de seus discentes do Proeja. Pertencente à planta baixa da sociedade e sua educação se constituiu em um mecanismo significativo de transformação de vida, por essa razão, ele visualiza seus discentes como pessoas detentoras de grande potencial para aprender.

A fala de Docente 5A representou a educação na perspectiva do *status quo*, atuando como dispositivo de força, às vezes, violento, visando produzir mais imobilidade que ruptura. Isso se realizaria com propriedade com o Proeja, não fosse o movimento de motivação realizado pelos docentes, tal como o docente 1B, que acredita no Programa e seus benefícios junto aos discentes, por atribuir significado positivo a uma proposta nova de formação, capaz de agregar novas perspectivas às vidas, até então desacreditadas, e em ritmo crescente de declínio social. O Docente 5A sequer tem conhecimento do que realmente seja o Proeja. Caso o soubesse, não faria a justificativa que fez, tendo em vista que o Programa em si possui uma dimensão inclusiva e se constitui no pagamento de uma dívida social para com o trabalhador.

Os discursos proferidos pelos docentes se apresentam, para os discentes do Proeja, como via de mão dupla e, dependendo da forma como são recebidos, podem afetar a decisão do discente em continuar ou não no curso. Nessa direção, Chauí (1981, p. 7) chama a atenção para a questão do discurso que perpassa o processo de imobilidade, destacando seu poder implícito, na medida do seu reconhecimento:

O discurso competente é o discurso instituído [...] não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância [...] o discurso competente confunde-se com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada [...] no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir [...] os lugares e circunstâncias predeterminados [...] o conteúdo e a forma autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

Podemos afirmar que o discurso competente, em geral, vincula-se ao instituído, no caso da formação destinada ao Ensino Médio Regular, tendo em vista que a lógica é a de que

se trata de um sistema sólido, comprovadamente eficiente, portanto, portador de credibilidade. Nessa medida, o discurso competente se faz verdadeiro porque, sendo ele uma verbalização do instituído, já possui a consistência e eficácia que o Proeja, por se tratar de um Programa inédito, ainda não possui; além de dizer respeito a um projeto que não possui garantia de sucesso, mas depende, necessariamente, do envolvimento de pessoas providas de boas intenções, boa vontade e que acreditam em mudanças que não acontecem gratuitamente e sim como resposta a um conjunto de ações pensadas, ponderadas e exercitadas com base na realidade de vida marcada por privações de diferentes ordens.

A palavra, para Bakhtin (2006, p. 381):

[...] é o signo ideológico por excelência, pois, produto da interação social, ela se caracteriza pela plurivalência. Por isso é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia; retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes, pontos de vista daqueles que a empregam. Dialógica por natureza, a palavra transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes. [...] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que não abrem caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

Ora, o Proeja, na perspectiva de um sistema institucional voltado para um público específico, com necessidade de inserção e ainda não coagulado, deveria possuir mais condições e sensibilidade para absorver experiências, sentidos, gestualidades e discursos com simbólicas discrepâncias em relação às experiências dominantes, tidas como “ideais”.

Em um contexto histórico, podemos perceber que a educação traduz a comunicação de normas sociais de comportamento, valores e atitudes que, explícita ou implicitamente, convergem na relação com os aspectos culturais de cada sociedade. Partindo do pressuposto de que vivemos um cenário social capitalista, os valores veiculados pela Educação Profissional e Tecnológica são, por vezes, ambíguos, conflituosos e divergentes, uma vez que inexistem a necessária simetria com o modelo de formação do trabalhador universal, a ser internalizado e, necessariamente, seguido:

Mesmo em um determinado grupo social, os indivíduos agem distintamente, de acordo com a perspectiva de seu ambiente, ditada “[...] por gestos manuais, suas habilidades e seus estratagemas, e pela enorme gama das condutas que abrange, desde o saber-fazer até a astúcia.” Contudo, uma vez que há a existência de um conflito latente entre os diferentes grupos sociais produzido, sobretudo, pelo grau de coerção que um exerce sobre o outro, a tendência é a de que aqueles que pertencem a uma instância de poder tentem legitimar sua forma político-social de compreender o mundo sobre aqueles que são vistos à margem do processo construtivo de identidade. (CERTEAU, 1994, p. 156).

Assim como tantas outras instituições tradicionais, tidas como Aparelho Ideológico do Estado, a escola também tem passado por crises de credibilidade, em que todos os atores sociais envolvidos em sua dinâmica vivenciam uma fase de descrença e desesperança. Aliado a um contexto de fragilidade entre o que se ensina e a realidade para além da escola, dominada pela falta de expectativas, visto que os espaços, tidos como legítimos para o estabelecimento da razão comunicativa, cujos discursos não seriam viciados, nem tampouco corrompidos, de acordo com propositura de Habermas (1980), permitiriam a todos os participantes idêntico poder de manifestação. Percebemos que, na realidade brasileira, os discursos e práticas se encontram bastante obstruídos em relação ao controle das políticas sociais.

É nesse contexto que se encontra a escola na atualidade, como uma instituição encarregada de desenvolver meios necessários para se atingir os fins educativos propostos pela sociedade, na qual homens e mulheres são divididos por categorias diferenciadas de sujeitos com oportunidades desiguais, incluídas as oportunidades educacionais. De acordo com Brandão (2007), a educação, assim como os demais mecanismos de produção de vida em sociedade, aparecerá como propriedade, como sistema e como escola, cujo controle, que já se dava em outras instâncias, normalmente a da produção, vai realizar-se também sobre o que se ensina e a quem se ensina.

Lima (2007, p. 20) assevera que:

É neste quadro que a educação tende a ser considerada como um bem de consumo passível de mercadorização e de troca, e a aprendizagem ao longo da vida se transformam num atributo meramente individual, só plenamente eficaz quando utilizado contra o outro, com menos “competências para competir”.

Fica, assim, comprometido o conceito de uma educação que sugere a todos o direito de acesso aos diferentes níveis de conhecimento, uma vez que a aprendizagem ao longo da vida é compreendida, na esfera internacional, de maneira individualizada, e tem como consequência o acréscimo da competitividade global e do ajustamento passivo para a empregabilidade. Nesse sentido, a aprendizagem ao longo da vida fica subordinada “a uma longa sucessão de aprendizagens úteis e eficazes, instrumentalizando-as e amputando-a das suas dimensões menos mercadorizáveis, esquecendo ou recusando a substantividade da vida ao longo das aprendizagens” (LIMA, 2012, p. 44).

Seria ingênuo pensar que a Educação está imune aos interesses do capital. No que se refere à Educação Profissional e Tecnológica, responsável pela formação do adulto trabalhador, podemos afirmar que, historicamente, a mesma está atrelada aos interesses da classe dominante. Contudo, a Educação Profissional e Tecnológica pode e deve reinventar sua

razão de ser e estar, enquanto mecanismo de formação laboral, como forma de driblar a complexidade imposta pela hegemonia do “capitalismo selvagem”, representado por grandes grupos econômicos que, por força da globalização e do neoliberalismo, tentam, a todo custo, imprimir seus valores hegemônicos.

Desde o início da criação da Rede Federal de Ensino, as intenções foram alicerçadas no modelo de controle do Estado, de forma clara e objetiva. Conforme a normativa que instituiu a rede de ensino profissional, o sistema federal de Educação Profissional deveria realizar a oferta do ensino de ofícios, no que dizia respeito às especificidades da indústria em cada estado, sob justificativas oficiais:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação [...]. (CUNHA, 2000, p. 65-66).

Conforme já mencionado, as considerações contidas na introdução do Decreto nº 7.566, de 1909, evidenciam que a motivação para a criação da escola de Aprendizes Artífices era, além de resolver os problemas de ordem econômica e política vigentes naquele momento histórico, realizar o controle, objetivando a formação da força de trabalho industrial em termos técnicos e ideológicos. Relevante se torna, portanto, afirmar que se trata do primeiro sistema de abrangência nacional.

De caráter compensatório e assistencialista, a Escola de Aprendizes Artífices objetivava disciplinar os pobres, uma vez que a percepção era a de que os ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que se avolumavam com o crescimento das cidades, precisavam ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformar em obreiros, em operariado útil e incapaz de se rebelar contra a Pátria, tendo em vista que os mesmos, uma vez desvinculados dos setores produtivos, engrossavam o grupo urbano periférico, obstáculo ao desenvolvimento do país, e, portanto, causador de medo, além de se constituir em ameaça ao sucesso do novo modelo político.

Nessa perspectiva, Veiga (2000, p. 401) esclarece que, em função disso, no que tange à representação de obstáculo ao progresso e à almejada civilidade brasileira, esse segmento passou a ser foco de estudos que nortearam as reformas urbanas e escolares destinadas a “[...] fazer desaparecer o medo do contágio, tanto na perspectiva de doenças físicas, da ‘rudeza’ de certos hábitos e valores, quanto dos próprios movimentos insurrecionais”.

A percepção de Faria Filho (2001, p. 34) é a de que a pressa em desenvolver uma educação popular se deu enquanto estratégia política, que objetivava, além de defender a República, lutar contra as ideias socialistas que circulavam no país. Ou seja, a necessidade de educar as massas surgia como uma forma de controle, tendo em vista que, sem instrução, os mesmos poderiam ser cooptados por outros líderes e serem facilmente convencidos a seguir e defender propostas políticas não desejáveis aos republicanos.

Nessa mesma direção, Fonseca (1961) compreende que as justificativas que perpassaram o decreto de criação das escolas de Aprendizes Artífices continham o preconceito que imprimia à aprendizagem de ofícios o caráter secular que marcava seu trato junto aos pobres e humildes.

Quando da criação da Rede Federal de Educação, por Nilo Peçanha, a ideia defendida pela elite brasileira de que tal contingente social precisava ser formado para o trabalho manual, por intermédio desse tipo de ensino, somado à realidade, evidenciou que tal visão ainda não fora superada. O trabalho intelectual, que tinha por finalidade a realização do planejamento do rumo do país, consistia em benesse destinada apenas aos filhos bem nascidos, em função da condição social que ocupavam na sociedade, a de serem os futuros dirigentes. Por isso, deveriam receber uma formação diferenciada, composta pelos cursos propedêuticos de primeiras letras, secundário e superior.

Ficam evidentes, portanto, as razões que fizeram com que a educação profissional fosse destinada às pessoas pertencentes à planta baixa da sociedade e sob a responsabilidade da administração federal. A compreensão era de que a educação daquelas pessoas consistia em um dos caminhos viáveis para a promoção do progresso do país, na perspectiva de crescimento ordenado da vida urbana, cujos habitantes deveriam se colocar longe da “vadiagem” e da proliferação de ideias contrárias ao novo regime.

Assim, podemos inferir que a compreensão de progresso estava ligada à constituição das elites e também da natureza desejável da força de trabalho, incluindo o controle técnico cada vez mais intenso sobre os processos produtivos e sobre a natureza, bem como a crescente intensificação das transações comerciais financeiras, dentre outros. Sendo assim, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices corroborou com tal propósito.

Para dar conta da empreitada, o corpo docente era constituído por professores e mestres de oficinas, sendo alvo de insistentes e rigorosas críticas por parte do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, uma vez que eles desconheciam o que ensinar no ensino profissional:

Os mestres... escolhidos, na maior parte entre operários atrasados, quase analfabetos muitos iam ronceiramente, quando o faziam, 'ensinando' a meia dúzia de crianças aquilo que aprenderam de outros iguais a eles, por processos coloniais, isto é, sem nenhuma técnica, sem nenhuma pedagogia e não raro por processos truculentos. (MONTOS, 1931, p. 21).

Podemos afirmar, portanto, que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, quando de sua criação enquanto Escola de Aprendizizes Artífices, tinha como missão suprir a força de trabalho para a industrialização, servindo também de elo entre as oligarquias que controlavam o Governo Federal e as oligarquias estaduais, as quais proporcionavam o desenvolvimento econômico local e os empregos para os indicados pelas elites, tais como instrutores, secretários e, principalmente, diretor.

4.4 A Operacionalização do Proeja no Campus Cáceres

No que se refere à oferta do Proeja, a Gestora 3B (ENTREVISTA, Cáceres, 03/02/2015) considera que o campus realizou a oferta da modalidade em duas perspectivas, tanto em nível médio como básico, em parceria com a prefeitura municipal de Cáceres, que se responsabilizou pela parte referente ao núcleo comum.

No que se refere ao Proeja de ensino médio, no ano de 2014 foram concluídas duas turmas, sendo:

- Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, com 17 discentes;
- Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio, com 12 discentes;

No ano de 2015 será concluída mais uma turma no Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, que atualmente conta com 12 discentes.

Nesse mesmo ano, o Projeto Pedagógico do Proeja do Campus Cáceres entrou em processo de reformulação, considerando sua baixa demanda. As causas podem estar relacionadas ao próprio Projeto Pedagógico do Curso, que apresenta uma matriz curricular densa, com carga horária elevada, demandando, além das aulas semanais regulares, as extraclasse, além das atividades desenvolvidas aos sábados, a fim de cumprir a carga horária total. Essa dinâmica torna o curso cansativo, dificultando a criação de espaço para outras discussões, pesquisa e participação em eventos relacionados à formação intelectual e profissional dos alunos do Proeja.

Para o ano de 2016, segundo Gestor 3B (ENTREVISTA, Cáceres, 30/02/2015), a proposta em discussão era modificar a oferta, inserindo o Curso Técnico em Cozinha, curso da área de alimentos que coaduna com as demandas de empregabilidade regional, visto ser Cáceres uma cidade turística, com muitos restaurantes e produções caseiras e artesanais de

alimentos. Além disso, existe uma forte movimentação comercial e turística no porto pantaneiro, cujo potencial é de mais de 300 barcos, com passeios agendados por mês, nos quais as cozinheiras, mesmo contratadas por serviços prestados, devem ter o curso Técnico em Cozinha e Primeiros Socorros, esse último realizado pela Defesa Civil da Marinha.

Além disso, a Gestora 3B afirmou que o campus está discutindo a possibilidade de ofertar o Proeja no horário vespertino, tendo em vista que é um turno em que as mulheres estão liberadas dos serviços domésticos e os filhos estão na escola, além de poderem as mesmas permanecer em casa à noite, com suas famílias:

Observamos que a oferta de curso no horário vespertino tem como consequência a baixa desistência no curso, como foi o caso dos cursos oferecidos via Programa Mulheres Mil. O alto índice de evasão no período noturno pode estar relacionado com o horário, considerando que os esposos requerem a presença delas no lar, e considerando ainda a distância e condições estruturais de acesso ao Campus, são 7 km da cidade, sem residências e sem iluminação. O transporte, a partir da próxima turma, deve ser custeado pelos alunos, como já acontece nas demais modalidades, uma vez que, por força da legislação vigente, o Instituto não pode gastar verba com transporte de alunos. Conseguimos autorização do Ministério Público apenas para custear o transporte das turmas em andamento, em função do fato de que o transporte escolar consta no edital de ingresso. (ENTREVISTA. Cáceres, 08/10/2014).

Contudo, a oferta do curso Proeja FIC, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cáceres, surgiu dos primeiros contatos entre docentes da instituição e pescadores vinculados à colônia de pesca do município, para os quais, o Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura Centro-Oeste 2 disponibilizava alguns projetos educativos voltados para a área da pesca.

A nosso ver, enquanto pesquisadora e pedagoga da instituição, poder conversar com os professores para conhecer suas experiências, descobertas e achados sobre o programa foi uma experiência ímpar.

Encontrar professores que atuavam no projeto e que, por outro lado, dada a natureza de compreensão disciplinar, sentirem dificuldades de compreender as diferenças que estes processos, voltados para alunos e alunas, dos estratos populares, sabedores da vida e do trabalho, de uma compreensão simbólica fortemente complexa e, que deviam agora reaprender a relacionar a condução do modelo convencional das escolas técnicas, ao presente momento foi sem dúvida uma possibilidade grande de reafirmar minha crença na educação enquanto mecanismo de transformação do homem e da sociedade. Tratar-se-ia de partir do “corpo molhado de história”, que permitiria uma adesão a um saber significativo, científico, técnico que enriquecesse a compreensão do mundo, de si próprios, das relações com o conhecimento contemporâneo. Essa era a parte mais complexa da tarefa, dado não resolvido,

nem do ponto de vista da legislação, nem da pedagogia, nem da ciência da educação, nem do ponto de vista da cultura acadêmica ou política. Há muito vive-se uma clivagem que se aprofundou com a modernidade, que hierarquizou conhecimentos, de sorte que, convivemos ainda com uma pedagogia bancária e colonizadora, dado seu afastamento progressivo entre um conhecimento científico e o popular, um autorizado e o outro compreendido como magmático, confuso e distante do mundo concebido pelos esclarecidos.

Conforme Docente 1B (ENTREVISTA, Cáceres, 30/10/2014), os professores do Campus Cáceres observaram que, dos 550 pescadores associados à Colônia Z2, parte significativa, ou seja, mais de 90% frequentaram a escola em função das muitas adversidades.

Ao longo dos encontros realizados na Colônia, homens e mulheres se sentiram bem em poder se expressar e expor os diferentes motivos que os levaram às margens da educação formal, com destaque para a necessidade de ajudar no sustento da família, quando ainda criança; a proibição dos pais, que não viram a escola como espaço para as mulheres; a vida difícil e sem recursos, o que os obrigou a priorizar o trabalho como forma de garantia de sobrevivência. Fato importante a se destacar é que, enquanto pescadores, esses trabalhadores ficaram impedidos de frequentar cursos regulares, pois passavam a maior parte de suas vidas nas barrancas e águas do rio Paraguai, local de onde tiravam o sustento, sendo também desse curso fluvial que um número significativo de homens e mulheres passava trabalhando, pelo menos oito, dos doze meses do ano.

Narra a Gestora 3B, que o ofício-convite da SETEC/MEC para o Proeja FIC apontava a possibilidade de oferecer a esses trabalhadores da pesca o direito constitucional à educação, tanto aos homens como às mulheres que, desde cedo, tiveram suas vidas distanciadas da escola, em função da necessidade de se dedicar ao trabalho, mas que, a partir de então, estavam frente à possibilidade de retornar ou, pela primeira vez, ter acesso à educação formal:

Construído em parceria com a prefeitura municipal de Cáceres/MT, o projeto recebeu a solicitação de atender também, trabalhadores da pequena comunidade rural “Vila Aparecida”, que comungavam do mesmo desejo de retorno à escola, mas não o faziam pela “vergonha” de ter que estar nas mesmas salas de aula frequentadas por seus filhos e netos. Nessa comunidade, a Educação de Jovens e Adultos não havia sido implantada pelo município ou estado, e era desejo da população, que vivia a 50quilômetros da sede do município, que o projeto também os atendesse. Percebendo o Proeja FIC como diferenciado, com o olhar voltado a uma prática pedagógica que atendesse a grupos e comunidades especiais, entendemos ser o momento de abrir mão das fórmulas prontas e pensar no desafio de construir um projeto exclusivamente para pessoas. (ENTREVISTA, Cáceres, 08/10/2014).

Continua a Gestora 3B:

Desde os primeiros diálogos entre os membros que compunham a equipe, com o auxílio das leituras da pedagogia freireana, entendíamos que nem sempre uma sala cheia de homens e mulheres falando, ao mesmo tempo, não significa que o aprender não foi silenciado. (ENTREVISTA, Cáceres, 08/10/2014).

A fim de atender a demanda da comunidade de pescadores, foi necessário pensar não só na possibilidade de oferta de uma educação diferenciada, com base em calendário que não alterasse o seu dia-a-dia, entre os meses de março e outubro, quando todos estavam trabalhando nas águas do rio Paraguai.

Objetivando a oferta de uma educação na essência do termo, o curso, inicialmente, foi estruturado para acontecer somente nos meses de novembro, dezembro, janeiro e fevereiro. As aulas começavam no período vespertino e se estendiam até o noturno. Depois, atendendo à solicitação dos alunos, passaram a se reunir todas as sextas-feiras, pois, aqueles que pescavam em local mais próximo, normalmente vinham à cidade aos fins de semana para entregar o peixe, o que possibilitava a visita à escola:

Trabalhar com homens e mulheres que têm o rio como fonte de seu sustento, nos fez repensar as práticas pedagógicas que vêm rompendo com velhos paradigmas, entre eles a forma convencional de transmitir conhecimento. Usamos o termo transmitir porque ainda vemos a prática de uma educação bancária e autoritária para se falar em educação formal, onde o aluno continua sendo objeto e não sujeito do ato de aprender. (DOCENTE 1B. Entrevista. Cáceres, 03/10/2014).

A fala da Gestora 1B evidencia que o grupo de professores que trabalha no desenvolvimento do Proeja FIC, Campus Cáceres, concebe a educação de Jovens e Adultos a partir da ideia defendida por Canário (2000, p.133):

São os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens [...] orientadas para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida cotidiana.

Tal modo de visualizar a educação de adultos também vai ao encontro às ideias de Paulo Freire que, incansavelmente, difundiu sua prática pedagógica denominada educação libertadora.

Nessa direção, a Docente 1B relatou ser necessário ao grupo, para alcançar o objetivo em torno da prática de uma educação inclusiva, se reunir com os professores do curso, muitas vezes sem saber exatamente qual caminho trilhar, mas sempre com a certeza de que poderia ser diferente.

Difícil dizer como a escola, esta escola e não as “outras” que haviam começado e soçobraram, até pela desmotivação dos professores e alunos, pela descontinuidade, sofrida, também por projetos dos quais a comunidade dos pescadores não acreditaram que fossem

sérios, poderia ter feito antes por eles, de sorte que seu destino não fosse o peso da condenação na dependência.

Foi decisivo, diziam eles, para matricularem-se nas aulas, estarem convencidos de que seria um projeto com continuidade, que não terminaria por inanição e por mudanças de curso político. O que está por trás deste medo tão presente, destas pessoas que vivem da Pesca?

Com certeza, o uso indecoroso dos setores populares por manobras eleitoreiras que mobilizam instrumentalmente, para fins de curto tempo; e, desmontam esta mesma mobilização como estratégia sádica de aniquilação e desempoderamento, para continuar se garantindo no poder. Esta é uma realidade gritante que clama por respeito a direitos fundamentais, constitucionais, que tem sido postergados e manipulados pelas ‘políticas’ vigentes no país.

Pode-se inferir que a vivência junto ao Proeja FIC trata-se de uma experiência inédita, portanto, denominada instituinte. Assim, o significado dessas práticas está impresso na medida em que o fazer é exercitado sem uma prévia ideia do resultado, que, caso não atenda às reais necessidades do grupo, passa por um novo processo reinventivo, a fim de contemplar as expectativas que motivam o fazer. Instituinte significa aquilo que institui outra realidade, assinalada pela inclusão, nem sempre de todos e de forma inteira, todavia, includente (LINHARES, 2007).

A percepção dos docentes envolvidos no desenvolvimento do Proeja FIC é a de que os adultos se sentem motivados a participar efetivamente de todas as atividades propostas, conforme afirma docente 3B:

Nossos encontros/aulas são marcados por períodos flexíveis, respeitando o tempo de aprendizado de cada um, que todas as noites, depois de um exaustivo dia de trabalho, se dirige pela primeira vez, ou depois de décadas, à escola. Alguns, com 80 anos, sentido o prazer do primeiro contato com letras e palavras. Os motivos para a alegria de estar ali são os mais diversos e surpreendentes: ler a bíblia, estudar junto com seus filhos, entender uma informação básica exposta em portas de lugares públicos, assinar seu documento pessoal e não ter mais a denominação de “não alfabetizado”. (ENTREVISTA, Cáceres, 02/10/2014).

Na visão de Mezirow (1991, p. 11), “a aprendizagem é um processo dialético de interpretação em que interagimos com objetos e acontecimentos, guiados por um conjunto de velhas expectativas”, configurando como um processo de significação das experiências que abarcam explicitação, apropriação, memorização, validação e ação por parte do sujeito. Assim, a aprendizagem consiste em um processo em que o sujeito usa uma pré-interpretação

para construir uma nova, revisitando o significado da experiência vivida e orientando-o para uma resposta.

O diferencial do Proeja FIC está no respeito do tempo e espaço dos pescadores, conforme menciona Docente 5B:

Um fim de semana (sábado e domingo) por mês vamos a um acampamento de pescador, previamente definido, onde as aulas acontecem com a presença dos alunos que pescam no entorno do acampamento. Nesses momentos, pensamos estar realizando a prática pedagógica fundamentada na pedagogia da autonomia, onde cada cidadão e cidadã são sujeitos da sua história que está sendo reescrita a partir do saber ler e escrever. Nessa troca de experiência com os pescadores fica claro que, para cada um e cada uma que fazem parte do projeto, o ato de ler e escrever tem muito mais significado do que simples decodificação de palavras e frases. É, acima de tudo, uma condição de cidadania. (DOCENTE 5B. ENTREVISTA, Cáceres, 02/10/2014).

Corroborando com o aspecto do respeito ao tempo e espaço dos pescadores, complementa o Docente 1B:

Tudo passa a ter outros sentidos na sala de aula campo. É o espaço deles, estão recebendo os professores em suas casas. Todos preparam o almoço e participam das aulas, todos dormem no mesmo local e a interação entre professores e alunos e entre os colegas de turma, que quase sempre já se conheciam, mas que não se “visitavam” constrói experiências marcantes para a compreensão do cenário em que suas convicções, crenças, demais práticas culturais e expectativas são construídas. (ENTREVISTA, Cáceres, 03/10/2014).

Fica evidente que, em cada encontro às margens do Rio Paraguai, o processo educativo é desenvolvido com base na experiência cotidiana, visto que a aula é ministrada em seus locais de trabalho. Tal ação responde positivamente e Freire (2003, p. 123) chama a atenção para o fato de que “o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto, antidemocrático do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”.

Articulava-se, ali, o necessário saber escolar, ao mesmo tempo em que se apropria de tecnologias para exercer de maneira mais cômoda e eficaz, não apenas o trabalho de pesca, que se caracteriza sempre como um trabalho artesanal, mas as condições necessárias do essencial da vida. Ao mesmo tempo, tecnologias de conservação, seleção de partes, controle de qualidade, formas de apresentação e embalagem delas para fins de venda, normas de congelamento e todas aquelas exigidas na manipulação pela vigilância sanitária.

Ali também eram discutidos procedimentos que garantissem a sustentabilidade do rio, do peixe, sua reprodução na piracema, sem danos a que venha diminuir ou faltar. Por outro, mantinham-se oficinas de aprendizagem de manipulação do pescado, que introduzia valor do trabalho no aproveitamento, por exemplo, da pele para fabricação de utensílios,

escamas, e assim por diante. Havia, contudo, outro debate mais importante, que permeava todo o discurso, qual seja, o conhecimento e reconhecimento dos pescadores enquanto profissionais e pessoas, como cidadãos, como classe, e a sua solidariedade à justa autonomia e emancipação construída pela luta, numa sociedade conflitiva.

Abordaram-se não apenas as ações que ali se desenvolviam, mas aquilo ao chamado sistema de referência, sob as quais essas ações se processam, e não raro, as ressemantizam questões concretas do cotidiano que diz respeito àqueles que legislavam para eles, sem eles; os quais lhes destinavam normas, portarias e aparatos legais, por exemplo, acerca do assentamento de suas redes, barracas e colocações às margens do rio, e deixando-os expostos às onças que os preavam à noite, sem que pudessem se defender. Aqueles que legislavam o faziam sem conhecimento, sem experiência e sem risco, sob o ar condicionado, legislavam contra a segurança de suas vidas e de suas famílias. Sequer ficou imune a crítica de certo “alheamento culposo” do Estado Brasileiro cujos processos legais se movimentam em uma franja de interesses que pendula entre grandes interesses do capital, no que tange à pescaria industrial despida de cuidados ambientais, em detrimento daqueles dos pobres, feito em consonância e respeito aos peixes. Havia um consenso, contudo, de que o estudo que agora tinham, do Proeja-*fic* se adaptava, pela primeira vez, aos tempos reais do trabalho. Intensificavam-se as aulas nos períodos da Piracema, e regulava-se pelo tempo disponível que não impedisse o trabalho da pesca, nos períodos em que ela estivesse liberada, abrindo perspectivas de acesso ao conhecimento da leitura, da escrita, dos cálculos de fazer contas no papel, garantindo a autonomia que representava, escreverem seus nomes, e poderem ler o que circulava entre eles. Isso correspondia ao que era de interesse de todos e todas. Respeitava-se os horários de casa, do trabalho, do cuidado com as crianças, e o tempo em que eles faziam o percurso de volta as suas casas, sem impedimentos ou estorvos. Havia por isso, uma engenharia flexível, adaptada, capaz de entrar em sinergia cuidadosa com os recursos, espaços, tempos que efetivasse o direito à educação escolar que lhes foi sequestrada quando crianças. A prática evidenciava mais do que estava exposto ali, pois, os atores sociais presentes na comunidade e pertencentes ao programa já conheciam há sessenta, setenta anos, as feridas sem cicatrização, produzidas pela forma como se simulou democracia e participação popular no Brasil.

Os discentes pertencentes ao Programa verbalizam o significado da escola, e reforçam a convicção e responsabilidade assumidas pelos docentes junto ao Programa:

Faço força e questão de estudar. Vou ao rio no sábado e volto na sexta para vir à escola à noite. No período da piracema venho todos os dias. As pessoas de todas as

profissões precisam sempre aprender. (DISCENTE 1B. Entrevista. Cáceres, 03/10/2014).

Pescador há 22 anos, o discente 1B já trabalhou como motorista, borracheiro e operador de máquina de cinema. Aprendeu a ler aos 19 anos, com o objetivo de tirar carteira de motorista. O seu retorno à escola foi conduzido pela companheira de longa data, a esposa, Discente 2B, também pescadora e aluna do Proeja FIC (ENTREVISTA, Cáceres, 03/10/2014).

Filho de pescador, o discente 3B (ENTREVISTA, Cáceres, 03/10/2014) quer permanecer na profissão herdada pelo pai e avalia o estudo como ferramenta para o exercício da cidadania: “Eu vou ser sempre pescador. E o estudo faz falta para gente ter melhor entendimento do que é direito nosso. Ter mais liberdade, até para tirar uma carteira de habilitação”, explica.

Também filha de pescador, Discente 4B, 32 anos, foi criada pelo pai. Ela lembra que sua história não existe sem o rio, pois, desde os dois anos de idade seguia seu pai na atividade cotidiana da pesca:

Eu nasci na beira de uma baía no rio Paraguai. Aqui passei quase toda minha vida, depois de jovem saí algumas vezes para tentar trabalhar na cidade, mas sempre voltei”, conta. Pescadora profissional há 3 anos, discente 4B sai de casa às 3 horas da manhã e volta no final da tarde para partilhar seu tempo no rio com a nova experiência de estudar. “É gostoso estar no colégio, aprendemos muitas coisas. Ainda tenho dificuldade de leitura, mas já consigo escrever”, comemora a discente. (ENTREVISTA, Cáceres, 03/10/2014).

Docente 5B também visualiza o Proeja FIC como uma experiência instituinte e inovadora, e afirma que:

O projeto prevê que o material pedagógico seja elaborado pelos envolvidos no PROEJA FIC. Conhecer um pouco mais da vida desses trabalhadores/alunos tem sido fundamental, pois a troca de experiências nos oferece um arcabouço de histórias reais e imaginárias: O significado do seu trabalho, a relação do pescador com o rio, sua fauna e sua flora. O lugar distante e inóspito que enriquece as narrativas das experiências no confronto com os animais selvagens que habitam o pantanal. A esperança depositada nas pequenas mudanças que paulatinamente o acesso à escola tem lhes proporcionado. (ENTREVISTA, Cáceres, 02/10/2014).

Fica evidente que, ao repensar um novo fazer pedagógico em comunhão, na perspectiva Paulofreireana, educadores e educandos do Proeja FIC vêm buscando outro caminho no ato de ensinar e aprender. Ou seja, a prática educativa desenvolvida pelo Proeja FIC se dá na perspectiva de uma educação ao longo da vida e se constitui numa resposta à democratização da educação para todos, entendida como exigência democrática e como resposta ao atendimento de igualdade de oportunidades a ser efetivada na prática. Conforme o relatório Educação, um tesouro a descobrir:

[...] o princípio da igualdade de oportunidades constitui um critério essencial para todos os que se dedicam à progressiva concretização das diferentes vertentes da educação ao longo de toda a vida. Correspondendo a uma exigência democrática, seria justo que este princípio estivesse presente, de maneira formal, em modalidades mais flexíveis de educação, através das quais a sociedade apareceria, logo de saída, como responsável pela igualdade de possibilidades de escolarização e de formação posterior oferecidas a cada um no decurso da sua vida, sejam quais forem os desvios ou incertezas do seu percurso educativo. (DELORS, 1998, p. 106)

A realidade mostra que o Proeja FIC está colocando uma semente fecunda num universo imenso de pessoas que, por longo tempo, estiveram exclusas do processo educacional, percebendo suas realizações e identificando a coerência existente entre os conhecimentos adicionados e a estreita relação com sua vida diária.

O que o Proeja Fic enquanto proposta significa é o que sistematicamente tem guiado os docentes para a renovação diária de suas práticas educacionais, o que qualifica o processo educativo enquanto um movimento de mão dupla, provocando modificações tanto nos discentes quanto nos docentes. Tal processo educativo tem conseguido contrapor a terrível improvisação de campanhas ou de projetos ligados aos governos.

Historicamente pode-se observar que as campanhas e os projetos e programas de governo deixam as pessoas sem instrumentos e mediações para poder cobrá-los, apresentando-se como privilégios ou favores, que podem vir a ser abolidos, ou dosados a partir de contingenciamento de recursos, ou por razões aleatórias reguladas pelos “deuses do Olimpo”.

4.5 A Operacionalização do Proeja no Campus São Vicente

De acordo com Gestor 3A, o Proeja no campus São Vicente, embora tenha sido imposto, foi muito bem recebido pela instituição:

Em 2007, quando o MEC nos convocou para uma reunião de apresentação da proposta do Programa a ser desenvolvido na instituição, eu vi uma grande oportunidade de atender uma demanda existente na região. O campus São Vicente é um campus agrícola e em seu entorno existem muitos assentamentos que precisavam de uma atenção por parte da escola. Com o Proeja foi possível auxiliar os assentados no desenvolvimento da agricultura familiar, através da oferta do curso de agroindústria. (ENTREVISTA, Cuiabá, 08/08/2014).

Havia a percepção de que a unidade escolar mediante seu grupo de docentes carecia de recursos para poderem subsidiar a proposta de união entre as necessidades técnicas de aperfeiçoamento no trabalho, de forma comunitária, e a infraestrutura material disponível.

Existia a consciência que esse era um espaço que, diferentemente da realidade do campus Cáceres, dependia da boa vontade, do desejo, da grande aliança em curso entre os professores, a equipe gestora do projeto e o governo. Mas que havia um conjunto mais

longínquo que dizia respeito às questões do próprio financiamento, que estava contingenciado a áreas não visíveis.

Gestor 1C visualiza semelhanças entre a história de vida de muitos docentes da instituição em relação aos assentados, por compreender que a educação colabora com a mudança na qualidade de vida das pessoas, assim como foi para eles um dia:

Parte significativa dos docentes do campus São Vicente foi formada por escolas agrícolas e em regime de internato. Para nós, a educação consistiu na mudança de qualidade de vida. A maioria de nós é de origem muito pobre e só estudávamos porque a escola era pública. E essa realidade que vivemos há alguns anos se traduz hoje na vida dos assentados via Proeja. (ENTREVISTA, Cuiabá, 08/08/2014).

Os docentes, assim como Gestor 1C, visualizaram o Proeja como uma forma da instituição cumprir seu papel social, atendendo não só aos filhos dos assentados, mas também seus pais.

Nós recebemos como discentes no curso de agroindústria famílias inteiras. Era muito interessante porque a escola se organizou para atender as necessidades dos assentados sem tirá-los das suas atividades diárias no assentamento. As aulas eram desenvolvidas na propriedade do próprio discente e de sua família. Ao invés dos discentes se adequarem à realidade da escola, fazíamos o inverso, a escola se adequou à necessidades das famílias. (ENTREVISTA, Cuiabá, 05/08/2014).

Outro docente destaca que a implantação e desenvolvimento do Proeja no campus não foi uma tarefa fácil e simples, contudo, menciona que:

Nós não sabíamos, na verdade, o que era o Proeja, muito menos como desenvolver o Programa. Mas viamos naquela política uma forma de levar a escola à comunidade. Arregaçamos a manga e fomos à luta. Sentávamos para discutir possibilidades e construir o planejamento da forma mais articulada possível. Não dava para ensinar os assentados da mesma maneira que na escola no curso regular. Eles tinham necessidades diferentes, porque no dia-a-dia já vivenciavam a realidade da agricultura e da falta de renda. Nós tínhamos que auxiliá-los na otimização do uso da terra e na promoção da geração de renda. (DOCENTE 2C. Entrevista, Cuiabá, 05/08/2014).

Percebe-se, pela fala de Docente 1C, que não é fácil caminhar no escuro, agir na ausência de certezas. Mas, pelo exemplo das práticas educativas desenvolvidas pelo grupo de docentes no campus São Vicente, podemos inferir que as incertezas não paralisaram a ação coletiva, a luta pela inserção social, pela construção de espaços mais igualitários de reconhecimento e garantia de direitos.

Mesmo diante da convicção de que a instituição desenvolvia uma oferta inclusiva junto aos assentados, com resultados positivos, o Proeja no campus São Vicente não teve vida longa. Apenas duas turmas foram atendidas e em seguida deixou de realizar a oferta desse Programa em função de questões políticas, conforme menciona Gestor 1C:

Infelizmente, o Proeja não conseguiu sobreviver às questões políticas da instituição. Com a mudança de gestão, houve um racha entre o grupo que atendia o Proeja e os demais, e a situação ficou insustentável. Os docentes já não contavam mais com o apoio total da instituição para desenvolver o trabalho e muitos problemas surgiram, envolvendo as questões pedagógicas, administrativas, além das vaidades. (ENTREVISTA, Cuiabá, 05/08/2014).

Docente 2C destaca que:

É complicado observar como as coisas se comportam na instituição. O Proeja consistia em um trabalho importante para atender as necessidades dos assentados da região do entorno da instituição e dos municípios vizinhos. Ao invés da instituição dinamizar as formas desse atendimento, ela age ao contrário, coloca fim a um trabalho que atendia as pessoas em diferentes aspectos: didático, pedagógico, social, de geração de renda, inclusive [...] era um trabalho árduo, mas que tinha resultados positivos, isso era visível na fala e no comportamento dos discentes [...] isso tem a ver com a briga pelo poder. Não interessa se a escola consegue ou não desenvolver seu papel. Para alguns gestores, interessa quem vai aparecer mais. Quem perde com isso é a sociedade. (ENTREVISTA, Cuiabá, 10/08/2014).

Na visão de docente 1C, a formação da nova institucionalização não mudou a realidade do campus, no que se refere às questões políticas. Afirma ainda o Docente 2C:

Eu imaginava que com a criação do IFMT as coisas fossem mudar para melhor. Me enganei. As brigas pelo poder só têm aumentado dia-a-dia, e o pior, nosso campus, que antes tinha um compromisso no atendimento junto ao ensino médio, hoje faz opção pela oferta de cursos superiores. Estamos retrocedendo. (ENTREVISTA, ENTREVISTA, Cuiabá, 05/08/2014).

A percepção de Docente 1C vai ao encontro às concepções de Paro (1991, p. 136), ao afirmar que:

[...] a escola com sua ineficiência em cumprir seus objetivos educacionais, acaba por colocar-se também contra os interesses gerais da sociedade, na medida em que mantém apenas na aparência sua função específica de distribuir a todos o saber historicamente acumulado.

Ao realizar a análise da conjuntura relativa à educação profissional no Brasil nos tempos atuais, é importante levar em consideração os campos de força que se configuram e tencionam ao mesmo tempo, seja com relação ao debate teórico sobre a questão quanto às práticas desenvolvidas no dia-a-dia das instituições educativas, assim como propostas desenhadas no seu projeto pedagógico, além de seus currículos de formação profissional. De um lado, existe a defesa em torno da ideia do fim da sociedade do trabalho, por outro, encontra-se a visão crítica da sociedade, que reconhece a crise que a mesma atravessa, visto que perpassada por inúmeras tensões, contradições e problematizações. Trata-se de um tempo de mudança de paradigma. Thomas Kuhn (1978, p. 219), em sua obra “*A estrutura das revoluções científicas*”, evidencia a compreensão sobre paradigma e crise paradigmática. Para o autor, paradigma diz respeito àquilo que os membros de uma comunidade partilham e, de forma inversa, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.

Ressalta também que a crise consiste em uma pré-condição para o surgimento de novas teorias e, nessa direção, nos períodos pré-paradigmáticos e também durante as crises, cientistas desenvolvem teorias especulativas e desarticuladas, que direcionam para novas descobertas.

A visão dos discentes evidencia que o Proeja no campus teve sua importância e que possibilitou, antes da inserção dos atores sociais no mundo e no mercado de trabalho, a inserção destes na vida e na história.

Conforme discente 2 C:

O Proeja me ensinou um monte de coisa. A pensar, conversar, sonhar com um futuro melhor, mais de tudo o que o curso me ajudou, o que eu acho mais importante foi o fato de me ajudar entender que sou gente e ser gente significa poder participar das coisas. (ENTREVISTA, Cuiabá, 05/09/2015).

Na visão de discente 1C:

No curso do Proeja a gente aprendia e ensinava. Como o curso era voltado para a agricultura familiar e nós somos assentados, a gente já sabia fazer alguma coisa e às vezes ensinava para os colegas e professores um jeito diferente de fazer as coisas sem os equipamentos necessários. No assentamento a gente improvisa muito, mais faz as coisas certinho. (ENTREVISTA, Cuiabá, 15/08/2015).

Na prática, os discentes do Proeja Campus São Vicente realizavam um processo dialético na relação entre aprender e ensinar, de se permitir e se construir coletivamente, ao longo do tempo de convívio mútuo. Neste contexto Gadotti considera que a “educação permanente é uma tendência histórica real”, mesmo diante das muitas contradições e adversidades próprias do sistema capitalista em que vivemos e que se impõem à educação tornando-a desideologizadora e despolitizadora. E nos conduz a uma reflexão quando articula que “temos que nos perguntar, como professores, o que fazer diante de tudo isso, como fazer disso uma oportunidade, uma ocasião, para experimentar outra coisa”. (GADOTTI, 1987, p. 165).

Fica evidente que, uma vez sendo próprio dos momentos de transição, são levadas a discussão visões das mais variadas, muitas delas trazendo de volta modelos antigos e concepções conservadoras da realidade, apresentando uma nova roupagem para antigas configurações, na tentativa viva de sustentação do paradigma hegemônico. Por outro lado, fica perceptível uma visão voltada para uma perspectiva realmente emancipatória, que, conforme destaca Boaventura Santos, deve ser baseada em conhecimento prudente para uma vida digna, que, sem desprezar a evolução causada pela tecnologia, deve buscar o conhecimento traduzido em autoconhecimento, e a tecnologia deve ser expressa em sabedoria de vida (SANTOS, 2002). Ou seja, incapaz de visualizar o mundo como algo já definido e

estabilizado pela determinação da economia dominante, para a qual as ações sociais têm uma função importante a desempenhar.

Essa representa a fase da transição paradigmática, na qual o paradigma emergente é escassamente discernível e provoca pouca motivação, pois ele tem que enfrentar a oposição de todas as forças políticas, sociais e culturais que continuam reproduzindo o paradigma dominante para além dos limites de sua própria criatividade regenerativa. O paradigma emergente manifesta-se como uma inquietude, como ponto de partida, não apenas para desejos e vontades, mas também para pensamentos e julgamentos, vontades e ações. Nesse contexto, nosso questionamento deve ser sobre uma subjetividade competente, o suficiente, para entender e querer a transição paradigmática, para transformar a “dificuldade” em energia emancipatória desejosa de se conjugar nas competições paradigmáticas em ambos os níveis, o epistemológico e o social, que irá eventualmente resultar na crescente credibilidade, apesar de provisória e reversível, do “paradigma emergente” (SANTOS, 1994, p. 245).

Contudo, há que se considerar que as mudanças ocorridas nos processos de produção se deram em nome do “capital” e do “mercado”, mas também do desenvolvimento da ciência, sendo o saber técnico-científico considerado enquanto mercadoria para a concorrência capitalista. Assim, a crise atual abrange, de forma intensa, o universo da consciência, da subjetividade do trabalho, assim como suas formas de representação.

Diante do exposto, a educação profissional e tecnológica, na perspectiva da formação para o trabalhador, deve acontecer de forma natural na vida das pessoas, e, sendo assim, a resistência consiste no motor das transformações necessárias ao processo educativo. Conforme é possível visualizar na fala de alguns atores sociais integrados ao Proeja, as contradições e conflitos existentes no projeto hegemônico em curso impedem o conformismo. Por ser a educação do adulto trabalhador, a educação do homem que vive em sociedade de forma a atuar e transformar os espaços em que vive, a educação não pode ocorrer de forma fragmentada e adjetivada, ao contrário, esta deve ocorrer ao longo da vida no contexto de uma educação geral.

CAPÍTULO V

Uma Nova Possibilidade de Análise de Política Pública Mediante a Percepção do Homem como a Chave de Leitura, Compreensão e Razão na Busca por uma Educação ao Longo da Vida.

Este capítulo tem por objetivo apresentar o Proeja enquanto Programa e a partir dele, uma nova possibilidade de análise de política pública para a educação de adulto. Tal proposta nasce da percepção de que os modelos de análise propostos por Lima e Guimarães (2011), não permitem a inserção do homem como a essência no contexto da política pública em educação.

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

De acordo com o Ministério da Educação, o Proeja tem por objetivo auxiliar no processo de superação do cenário da educação brasileira evidenciado pelos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, divulgados no ano de 2003, cujos dados demonstraram que, à época, 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros, com idade de 15 anos ou mais, não concluíram o ensino fundamental, e somente 6 milhões se encontravam matriculados em EJA, o que corresponde a 8,8% da população na idade em questão.

Com base nos dados da pesquisa do PNAD, e considerando a urgência de ações educativas para a ampliação das vagas no sistema público de ensino brasileiro ao sujeito jovem e adulto, o Governo Popular Federal instituiu, no ano de 2005, em âmbito federal, o primeiro Decreto do Proeja nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que possibilitou novas diretrizes e ampliou a abrangência do primeiro decreto, com a inserção da oferta de cursos na perspectiva do Proeja para o público do ensino fundamental da EJA⁴⁵.

A partir desse contexto, segundo o Ministério da Educação, o Proeja:

[...] tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do

⁴⁵ O Proeja consiste na formação integrada na Educação de Jovens e Adultos e pode acontecer tanto no Ensino Médio como anterior a ele.

estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros. (BRASIL. MEC, 2006).

No que se refere à forma de oferta, conforme o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, e os Documentos Base do Proeja, mas também a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos nessa modalidade de ensino podem ser oferecidos nos seguintes formatos:

- 1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Pode-se afirmar, portanto, que ainda não existem Políticas Públicas consistentes para a educação de jovens e adultos no Brasil. Os programas de governo que surgem como alternativas para a educação para esse segmento não conseguem traduzir a essência da educação ao longo da vida, assumindo, assim, um caráter de qualificação apenas, insuficiente para dar conta da questão em sua amplitude.

Fica evidente que, no que se refere à Educação de Adultos no Brasil, visualizam-se práticas de desenvolvimento de ações compensatórias e reparadoras. O Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos não está imune a essa realidade.

Segundo o Documento Base, o Programa carrega em si três funções, a saber: equalizadora, qualificadora e reparadora.

Função Equalizadora

A ideia expressa que, ao buscar reparar o estrago causado em função da exclusão de parte significativa da população adulta brasileira do acesso ao sistema educacional, a EJA – Educação de Jovens e Adultos, assim como o Proeja exerceriam a denominada função equalizadora, uma vez que possibilitaria a diminuição das desigualdades existentes entre os

atores sociais dessa modalidade de ensino, e os que tiveram acesso à educação na idade própria.

Nessa mesma perspectiva, a fim de poder reduzir as desigualdades sociais, compreende-se como importante focalizar as políticas sociais, de acordo com as orientações do Ministério do Orçamento, Planejamento e Gestão, que afirma: “Só ela permite que a transferência de um volume relativamente limitado de recursos tenha um significativo impacto sobre a desigualdade e a pobreza” (LEVY; VILELA, 2006, p. 32).

Fica evidente que a equidade não objetiva erradicar as desigualdades sociais, mas somente diminuí-las, a fim de possibilitar a manutenção da coesão social, sem acarretar maiores prejuízos para o processo de acumulação do capital. Tal intenção utiliza a educação como estratégica, o que está expresso no documento do Banco Mundial e Corporação Financeira Internacional – CFI, via análise da realidade:

[...] a sociedade brasileira ainda é uma das mais desiguais do mundo: um por cento da população recebe 10% da receita monetária total – a mesma parcela cabe aos 50% mais pobres. Análises mostram que a disparidade de renda no Brasil decorre basicamente do acesso desigual à educação e de uma grande valorização da mão-de-obra qualificada [...] (BANCO MUNDIAL, 2003, p.14).

A compreensão também é a de que o Proeja, contribuindo com a equidade, consegue reduzir, relativamente, a pobreza e a marginalidade, aspecto que também é bem visto, uma vez que é importante para o desenvolvimento do país, devendo constituir-se em uma política pública que represente “[...] um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica” (BRASIL, 2007, p. 18). Tal importância, vinculada à equidade em prol do desenvolvimento, se justifica, por auxiliar a manutenção das condições de governabilidade, objetivando a estabilidade e, conseqüentemente, permitindo que a população continue a consumir o ciclo de produção e consumo.

A educação é utilizada duplamente: para atender as demandas do mundo do mercado, constituindo-se enquanto meio de desenvolver as políticas sociais focalizadas, e, ao mesmo tempo, se coloca enquanto estratégia para o alcance da equidade, uma vez que “[...] o caráter central da educação e da geração de conhecimento constitui fundamento básico da proposta da CEPAL para a transformação produtiva com equidade” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 8).

Fica claro que a referência à transformação produtiva tem por finalidade o crescimento econômico do país, em estreita relação com o desenvolvimento mencionado no Documento Base do Proeja, via readequação tecnológica para a inserção no mercado global competitivo. A intenção no grande desafio a ser enfrentado é que a participação do Brasil no

mercado mundial, que proporcione o crescimento econômico esperado, se dê via diminuição das desigualdades sociais.

A compreensão da CEPAL e da UNESCO é a de que a educação, em uma sociedade mais produtiva, é o veículo que pode contribuir para o alcance da equidade, visto possibilitar aos indivíduos a aquisição de conhecimentos que lhes permita melhor operar os meios de produção, maquinários, mas também sua qualificação numa perspectiva mercadológica, com foco na aprendizagem e não com intenções educativas, aumentando, assim, o lucro e, conseqüentemente, permitindo ao mercado gerar mais emprego e renda e oferecendo condições para que o trabalhador qualificado ingresse no mercado de trabalho, melhorando suas condições de vida. Ou seja, temos bem clara a substituição dos preceitos educativos pensados para o processo de humanização pela cultura da aprendizagem, que transfere ao indivíduo a responsabilidade pela construção de seu portfólio individual.

Assim como ocorre na função reparadora, a equalizadora, para o Proeja, se reveste de uma função requerida do Estado através dos organismos internacionais, na perspectiva do exercício de uma política neoliberal, conforme consta em documento do Banco Mundial (1997, p. 29).

A equidade pode dar ensejo à intervenção do Estado, mesmo na ausência de mercado. Aqueles competitivos podem distribuir a renda de maneira socialmente inaceitável. Algumas pessoas de poucos recursos financeiros têm maior dificuldade para lograr um padrão de vida razoável, o que pode demandar a ação do governo para proteger os grupos vulneráveis.

Tanto a elaboração como a execução de políticas que objetivam a equidade no Brasil se constituem elementos da política econômica e social hegemônica, o que justifica o financiamento de inúmeras atividades educativas desenvolvidas pelos bancos internacionais, incluindo o Proeja, como consta no Documento Base do Programa:

Os recursos poderão ter origem no orçamento da União – recursos do MEC e/ou parcerias interministeriais – em acordos de cooperação com organismos internacionais ou outras fontes de fomento a projetos de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, Proeja, 2007, p. 65-66).

Nessa perspectiva, os bancos internacionais têm como função clara “[...] financiar atividades diretamente vinculadas à educação, à capacitação e à produção de conhecimento, concebidas como eixo da transformação produtiva com equidade” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 13).

Função Qualificadora

De acordo com o Documento Base, a função qualificadora do Proeja

[...] revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnição de homens e mulheres e de produção cultural. (BRASIL, Proeja, 2007, p. 46).

No que se refere à designação mundo do trabalho, o documento aponta a existência de uma diferença entre essa denominação e o mercado de trabalho, compreendendo a categoria trabalho como “[...] toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram [...]” (BRASIL. Proeja, 2007, p. 17), ou seja, o trabalho é visualizado como toda atividade realizada pelo homem.

O mesmo Documento afirma também que os egressos do programa de ensino devem ter uma formação “[...] para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda”. (BRASIL. Proeja, 2007, p. 17), ou seja, a formação proporcionada pelo Proeja deve possibilitar a prática de trabalhos informais desvinculados da legislação trabalhista, sendo que tanto o trabalho quanto a renda devem ser gerados pelo próprio indivíduo, antecipando a visão de que muitos estudantes ou egressos do Proeja não conseguirão uma vaga no mercado de trabalho, ou um emprego formal. Tal fato é admitido pelo Documento Base do Proeja que considera estar acontecendo um “[...] declínio sistemático do número de postos de trabalho [...]” (BRASIL. Proeja, 2007, p. 17).

Para a inserção dos alunos do Proeja na informalidade se faz necessária a qualificação para além de uma formação profissional técnica, objetivando:

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL. Proeja, 2007, p. 17).

Fica evidente que, no que se refere ao aspecto documental, a qualificação pretendida pelo Proeja demanda a integração entre os conhecimentos gerais e os profissionalizantes, de forma a possibilitar, aos discentes do Proeja, a necessária flexibilidade para migrar de uma ocupação a outra, melhorando suas próprias condições de vida. Novamente, são nítidas as intenções mercadológicas em detrimento das intenções educativas, em seu sentido pleno.

Tal perspectiva leva a educação ser compreendida pelo Banco Mundial, ao exercer a função qualificadora, via processo de transmissão de conhecimentos gerais ou preparação

para a qualificação, como redentora dos problemas sociais: “Melhores resultados educacionais proporcionam mais oportunidades, reduzem as desigualdades de renda, criam postos de trabalho e geram crescimento ao longo do tempo” (BANCO MUNDIAL e CFI, 2003, p. 13). Cabe-nos questionar: A Educação Profissional e Tecnológica, via Proeja, propicia uma integração entre o ensino médio e a profissionalização é educação?

Tendo em vista o crescimento econômico e ao aumento da produtividade, o Banco Mundial possui como prioridade “[...] maior investimento em capital humano, em particular no ensino médio” (BANCO MUNDIAL e CFI, 2003, p. 22). Tal afirmação contribui para justificar a integração no ensino médio, o que leva à compreensão dos elementos que perpassam a reforma do Estado, uma vez que os programas surgem como possibilidade para resolver problemas imediatos com fins mercadológicos.

O Proeja - Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos teve origem com o Decreto Presidencial 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), em um cenário de luta em prol da superação da intensa dicotomia entre os processos de formação profissional e educação geral, divisão que ganhava maior intensidade no nível médio da educação básica, possibilitada pelo Decreto 2.208/1997, promulgado durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Com ele se realizou a separação radical e formal do ensino técnico da formação geral e básica.

Na visão de Frigotto (2005, p. 25),

O Decreto n. 2.208/1997 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/1997) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

Na prática, o Decreto 2.208/1997 implementou o exercício da política neoliberal, que reforçou a divisão estrutural entre a formação profissional e a educação geral, realidade da educação brasileira desde o nascimento do denominado Estado Nacional. A revogação do referido decreto representou um compromisso com características histórico-políticas permeado por ideais progressistas, na luta do governo central com as forças mais conservadoras.

Assim, diante da expectativa popular em torno do novo governo e da urgência no processo de ressignificação, no que diz respeito à formação do trabalhador, a compreensão quanto à atenção a ser dispensada para a educação profissional, declarada pelo Ministério da Educação, no começo do Governo Lula, teria o sentido de reconstrução enquanto política pública e se fazia necessária para:

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

Contudo, tal perspectiva se efetivou de forma deficitária, fazendo-se necessária a sanção de outro Decreto, o de n. 5.154/2004, sancionado presidente Lula (FRIGOTTO, 2005a). A compreensão de Frigotto é a de que o mesmo, de fato, revogava o Decreto 2.208/97, contudo, o cenário que ancorou o primeiro evidenciava uma conjuntura inédita, em que, pela primeira vez no Brasil, o Governo Central teve à frente um governante com ideais progressistas, mas com procedimento polêmico, uma vez que “não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras” (FRIGOTTO, 2005a, p. 26).

Nesse sentido, o Decreto 5.154/2004 revelou um conflito ideológico e político, sendo caracterizado como “um documento híbrido, com contradições” (FRIGOTTO, 2005a, p. 26), porém, ele inovou, ao propor a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos, tendo como foco central a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores. Ou seja, ele herdou do Decreto 2.208/1997 suas precárias possibilidades de formação, ao unir a formação profissional de nível médio ao ensino médio, ensejando a possibilidade de uma educação integrada, mas mantendo formas deficitárias e aligeiradas de formação profissional, assim como a concomitância em suas duas possibilidades, interna e externa, e a subsequente, que se refere ao pós-médio.

Conforme bem menciona Frigotto (2005a, p. 53), o Decreto 5.154/2004, por si só, foi insuficiente para mudar “o desmonte produzido na década de 1990”. É fato que ele indicou a possibilidade da educação integrada, mas faltou ao governo promover empenho para instituí-la nas escolas públicas, em seus diferentes âmbitos, de forma a ampliar as matrículas para o ensino médio e elevar sua qualidade. Nessa perspectiva, faltou por parte da sociedade, mais precisamente da ala progressista, se mobilizar e se apropriar dessa legislação enquanto instrumento de mudança efetiva em relação à educação profissional, uma vez que a educação do jovem e do adulto era uma reivindicação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada (FRIGOTTO, 2005a).

Na avaliação de Frigotto (2005b, p. 190), o Decreto 5.154/2004 continha um caráter transitório em prol da reconstrução e dos fundamentos da formação integral dos trabalhadores, objetivando a construção de uma concepção de formação emancipatória dessa mesma classe trabalhadora:

Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira.

Em 2005, apenas um ano após a promulgação do citado Decreto, o presidente decidiu instituir o Proeja, outra vez via decreto (BRASIL, 2005a), em âmbito restrito das instituições federais de educação profissional. Mais uma vez, as escolas de ensino profissional, no Brasil, a sociedade civil e, sobretudo, os trabalhadores não foram questionados quanto as suas reais necessidades, as especificidades da demanda em torno da educação do trabalhador e, sem que houvesse uma ampla discussão quanto à questão, o então governo popular forçou a prática de uma Educação profissional integrada à Educação Básica para jovens e adultos, porém, de forma aligeirada, prevendo carga horária máxima de 1.600 horas para a formação inicial e continuada e de 2.400 horas para o ensino médio integrado. Foram previstas, também, saídas intermediárias que possibilitavam ao estudante a “obtenção de certificados de conclusão do ensino médio com qualificação para o trabalho, desde que tivesse concluído com aproveitamento a parte relativa à formação geral” (BRASIL, 2005a, art. 6º) que, na prática, consistia em arremedo de formação profissional, visto que incompleta, debilitada, precária e sem os elementos essenciais necessários à formação humana, científica e tecnológica.

O Decreto 5.478, de 24 junho de 2005, muito superficialmente valorizou os “conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares” (BRASIL, 2005a, art.7º). Ainda de acordo com o mesmo, a ampliação de vagas, no que se refere ao Proeja, deveria se efetivar sobre o quantitativo do ano anterior, constituindo o mínimo de 10% das vagas de ingresso.

Diante do exposto, o Proeja, quando de sua criação, no ano de 2005, não teve boa aceitação por parte de alguns Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Federais, em função da forma como foi organizado, sobretudo em razão da restrição quanto à carga horária, número de vagas e saídas intermediárias, de forma a exigir por parte do Governo Federal uma revisão do programa.

Diante do cenário de rejeição, no ano de 2006, após realização de alguns ajustes ao Programa, o então presidente Lula revogou o decreto anterior e sancionou um novo, contemplando, mesmo que parcialmente, as reivindicações de parcela mobilizada das instituições federais de educação profissional.

Quanto às inovações em relação ao decreto anterior, o novo promoveu a ampliação da possibilidade de articulação entre formação geral e profissional em outras instituições, para

além do âmbito federal, além de estabelecer carga horária mínima em substituição à carga horária máxima, anteriormente estabelecida, também, suprimiu as “saídas intermediárias”, além de ampliar as possibilidades de valorização dos saberes e experiências dos trabalhadores adquiridas fora do espaço escolar.

Diante do exposto em relação à oferta do Proeja pelo governo federal, na perspectiva da formação do trabalhador brasileiro, podemos afirmar que, mesmo sendo um governo popular, com forte base do Partido dos Trabalhadores – PT, embora representando as forças progressistas no que se refere à educação profissional, caminhou, de certa forma, numa perspectiva de continuidade em relação ao governo anterior.

Ao analisar a política de manutenção e reforço das diretrizes curriculares para o ensino médio, conduzidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), é possível observar que a Resolução CNE/CEB 01/2005 (BRASIL, 2005b) apenas adequou a anterior (CNE/CEB 03/98) ao Decreto 5.154/2004, de forma a seguir as orientações do Ministério da Educação.

A Resolução CNE/CEB 03/98 (BRASIL, 1998), por sua vez, apontou para as reformas educacionais da década de 90 do século XX, ao mesmo tempo em que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, reforçando a dualidade no que se refere à estrutura do sistema de ensino brasileiro. Acácia Kuenzer (2000, p. 20) chama a atenção para o fato de que a Resolução CNE/CEB 03/98, em seu artigo 3º, pressupôs certa igualdade entre os cidadãos, o que, para a autora, se constitui em falseamento da realidade, pois não se pode tratar igualmente os diferentes, pois, com isso, reforçava-se a diferença em favor da desigualdade.

A percepção de Kuenzer (2000) é coerente, tendo em vista a referida contradição, ao afirmar que o novo ensino médio seria tecnológico, ao mesmo tempo em que se colocava fim nos cursos profissionalizantes, de forma a determinar que a dualidade estrutural fosse suplantada por meio da constituição de uma única rede.

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB 01/2005, de forma muito sutil, também reforçou a dualidade entre os sistemas de ensino médio e profissional no Brasil, ao acrescentar “um parágrafo 3º ao artigo 12 da Resolução n. 03/98, descrevendo as formas como a Educação Profissional técnica de nível médio poderá se articular com o ensino médio” (FRIGOTTO, 2005b, p. 1094), ou seja, na forma integrada, concomitante ou sequencial, é oportuno compreender que “haveria, certamente, o propósito de se manter o princípio da independência dos cursos que se tentou superar via Decreto 5.154/2004” (FRIGOTTO, 2005b, p. 1.095). Nessa direção, ao sustentar a separação da carga horária para o ensino médio e para a formação profissional, a Resolução 01/2005 reafirmou:

[...] internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional. (FRIGOTTO, 2005b, p. 1.095)

Ou seja, no que tange aos aspectos legais, fica evidente que o Proeja, enquanto programa de governo, admitia a diferença entre a formação para a cidadania e a formação para o mundo do trabalho, evidenciando que os ideais de educação para a cidadania não desapareceriam, contudo, estavam longe ser traduzidos por políticas educativas consistentes. Tendo por base a realidade brasileira, em um país em processo de consolidação democrática, parece que tudo aquilo que não represente uma aposta política forte na educação para democratização deva, simplesmente, ser considerado insuficiente (LIMA, 2007).

Enquanto Programa de governo e política pública, o Proeja evidencia a coexistência dos três modelos de política de educação de adultos propostos por Lima e Guimarães (2011), em uma perspectiva híbrida.

O modelo democrático emancipatório tem por base os sistemas de educação policêntricas, na perspectiva de uma estrutura de democracias participativas, caracterizadas por uma variedade de lutas e conflitos sociais.

O Proeja, ao dar voz e vez aos atores sociais envolvidos no programa, favorece a descentralização e as relações autoritárias.

Nesse sentido, o Proeja evidencia preocupação com o desenvolvimento de valores, tais como: solidariedade, justiça social e o bem público, fundamentais para a promoção de ações educacionais.

No que se refere à organização e administração, o Programa possibilita a participação efetiva de grupos populares, ONGs e demais órgãos não estatais, incitando-os a se envolver na definição, adoção e avaliação de políticas educativas.

O Proeja, no que se refere aos elementos teóricos e conceituais, visualiza a educação do adulto trabalhador como um percurso para o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento, sendo que a capacidade crítica e a prática da dialogicidade são elementos essenciais. Nesse sentido, ele envolve um campo de práticas heterogêneas, marcadas pela diversidade e que incluem iniciativas que abrangem a educação básica, a alfabetização, a comunidade via desenvolvimento de atividades socioculturais, de forma a promover, além do desenvolvimento local, também o desenvolvimento de outras áreas, valorizando a dimensão coletiva da educação junto com ética e política em todas as atividades, tendo como premissas metas educacionais vinculadas à democratização, justiça social, oportunidades iguais e mudança social (LIMA; GUIMARÃES, 2011)

O modelo de modernização e controle do Estado também perpassa o Proeja, uma vez que as orientações políticas e administrativas relativas ao Programa são direcionadas para a valorização da educação como um apoio à modernização econômica e social.

O Programa também evidencia a importância do papel do Estado na definição e na proposição da educação do adulto trabalhador, e sua intervenção no sentido de assegurar educação gratuita para todos.

O Proeja não foge, contudo, à perspectiva da “ortopedia social”, mencionada por Lima e Guimarães (2011). As orientações contidas em seu Documento Base preenchem as brechas e necessidades sociais e educacionais destacadas pelos diferentes departamentos governamentais, além de possibilitar, via componentes básicos e vocacionais, o treinamento de cidadãos trabalhadores, de forma a incentivar a participação social, cívica e política na perspectiva da estrutura de autoridades públicas formais e organizações de trabalho.

O Proeja, enquanto política pública de formação para o adulto trabalhador, é sustentado por diretrizes que objetivam assegurar a efetividade e eficiência do trabalho e do gerenciamento econômico. Nesse sentido, incorpora políticas ambivalentes, pois, ao mesmo tempo que pretende erradicar as desigualdades sociais, favorece a manutenção do *status quo* na conformidade social.

O Proeja, tem como prioridade política a ênfase nas iniciativas da educação básica, que incluem a alfabetização funcional, alfabetização adaptativa e a segunda chance. Todas essas possibilidades se referem às políticas que são construídas como estratégias de controle social, que têm a ver com regras formais, em grande medida burocráticas por natureza, as quais são implementadas e possuem como base as orientações típicas do Estado-Providência.

Em uma perspectiva ambígua, as práticas educativas possibilitadas pelo Proeja admitem o treinamento vocacional influenciado pelo formato escolar tradicional, proposto para ajustar os trabalhadores ao trabalho, promover adaptabilidade e crescimento na produtividade.

No que se refere aos aspectos organizacionais e administrativos, o Programa e sua organização possuem como foco a harmonia, o padrão e a formalização. E, em termos de pedagogia e gestão, evidencia faces de um modelo de formação do adulto trabalhador cujo curso é desenvolvido via repetição de processos educacionais, pedagógicos, administrativos e de gestão, mais próximos do modelo escolar regular que do modelo de formação do adulto trabalhador.

Enquanto política pública, o Proeja, evidencia, em seus elementos teóricos e conceituais da educação de adultos trabalhadores, o resultado de um direito social básico

estabelecido. Assim, o sistema educacional fornece o desenvolvimento e a interação de uma variedade de atividades educacionais que combinam a educação formal e a não formal. Porém, na perspectiva da educação do adulto trabalhador, também se configura como sendo essencialmente uma segunda chance, aliada a iniciativas de treinamento vocacional contínuas, que incentivam as oportunidades iguais e, particularmente, a modernização econômica e o desenvolvimento econômico do Estado-nação.

O aspecto de modernização e desenvolvimento econômico objetivam transmitir e reproduzir conhecimento válido para a educação pessoal e social de cidadãos, sobretudo dos eleitores e trabalhadores, de forma a torná-los flexíveis para as dinâmicas do desenvolvimento econômico.

Enquanto política pública, o Proeja também é perpassado pelo modelo de gestão dos recursos humanos que, diferente dos dois citados anteriormente, em que os órgãos da sociedade civil, no caso do modelo democrático-emancipatório, e o Estado, no que se refere à modernização e modelo de controle social, tomam parte essencial na educação de adultos, tratando-se, aqui, de organizações com fins lucrativos, passando o indivíduo a ser visualizado como um protagonista racional e estratégico.

O Proeja evidencia também, em seu Documento Base, as prioridades políticas guiadas pelo crescimento econômico, via aumento da produtividade, competitividade e empregabilidade dos trabalhadores adultos, uma vez que neste cenário a educação e o treinamento estão a serviço do desenvolvimento do capital humano. A educação de adultos, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, possui como preocupação a adaptação social, econômica e educacional, em que os cidadãos são considerados, em uma perspectiva de ilusão, como apreciadores da liberdade de escolha e sendo responsabilizados pelas suas opções de educação e treinamento.

O Proeja, não está imune aos problemas que envolvem a educação básica, e também se configura como prática de treinamento vocacional, priorizando, portanto, o aperfeiçoamento profissional e a aquisição de habilidades valiosas no mercado de trabalho e necessárias para uma economia competitiva. Tal circunstância significa que o conhecimento adquirido ao longo da vida, que até então possuía pouco valor para o reconhecimento social dos trabalhadores na hora de vender sua força de trabalho, está se tornando mais importante e pode ser atestado. Ou seja, passa a existir o reconhecimento social formal do valor do seu conhecimento e habilidades, sobretudo no que se refere ao valor econômico. Assim, a educação formal, não formal e informal passam a ganhar valor de mercado, uma vez que

aprendizagem por adultos pode ser traduzida em investimento com retorno econômico (LIMA; GUIMARÃES, 2011).

No que se refere aos aspectos organizacionais e administrativos, o Proeja adota gestão de recursos humanos e favorece a indução e procedimentos gerencialistas, ao mesmo tempo em que passa a existir certo interesse à intervenção de órgãos não estatais, seja com fins lucrativos ou do terceiro setor; no contexto de parcerias entre entidades estatais e não estatais, sendo que a intervenção dessas entidades significa que aquelas que dependem do Estado têm administração minimalista e estruturas de gestão, optando por estratégias baseadas na indução e mediação.

No que se refere aos elementos teóricos e conceituais, o Proeja, enquanto política pública, possibilita a promoção do capital humano e do vocacionalismo, quando as iniciativas de treinamento vocacional são enfatizadas, mesmo quando direcionadas para sanar a obsolescência de conhecimento relacionado ao trabalho, retreinando e reciclando. Nessa perspectiva, o conhecimento é valioso para o benefício econômico que possui e as possibilidades que oferece para aumentar a competitividade e empregabilidade dos trabalhadores adultos e organizações trabalhistas.

Mesmo na perspectiva do modelo de gestão de recursos humanos, o Proeja realiza a ressemantização de ideias tais como democracia, participação, autonomia e liberdade, bem como a recontextualização de abordagens educacionais ativas, participação e trabalho cooperativo. No entanto, muito embora pareça progressiva, essa tendência está se movendo em direção ao treinamento de habilidades economicamente valiosas, já que a autonomia individual é acentuada em um cenário competitivo onde há uma profunda despolitização de conhecimento e aprendizagem (LIMA; GUIMARÃES, 2011).

O programa acontece no IFMT enquanto instituição responsável pelo processo educativo, em parceria com a comunidade, que é convidada a participar das decisões políticas, tendo como objetivo construir uma sociedade mais inclusiva, justa, igualitária, democrática e participativa, visando, necessariamente, mudanças significativas nos aspectos sociais, econômicos e políticos, propósito essencial que considera a educação como um processo de empoderamento, mecanismo para emancipação e direito social básico.

5.2 A Análise do Proeja a Partir do Ciclo de Políticas Proposto Por Stephen Ball

Tendo em vista atingir os objetivos propostos com a realização deste estudo, faz-se necessário evidenciar sob que prisma o objeto foi analisado, uma vez que a compreensão é a de que o Proeja consiste em uma ação de política de Educação Profissional.

Concordando com Muller (2002, p. 14), “toda ação pública, em qualquer nível que seja, e qualquer que seja o domínio a que se refere, entra no campo da análise das políticas públicas”.

Assim, tomou-se por referência de análise o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball, Richard Bowe e Ane Gold (1992). Tal abordagem possibilitou desenvolver a análise do Proeja enquanto política, desde a elaboração até a sua efetivação, caracterizada por um ciclo contínuo constituído por três contextos políticos essenciais, a saber: – contexto de influência; contexto da produção de texto; contexto da prática – e por dois contextos secundários - o contexto de resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (BALL, 1994).

Importante destacar a concepção de política que embasa a análise é concordante com Ball (1994) quando assegura que a forma como é compreendido o termo política interfere diretamente na forma de pesquisar e de interpretar os achados. Assim, política é tida enquanto, não como algo que está assentado, sem possibilidade de refração, como algo que é meramente recebido e implementado. As políticas, segundo Ball (1994), são, no contexto da prática, interpretadas e recriadas – recontextualizadas.

A questão é compreender a política educacional como *policy* – programa de ação, sendo um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto (AZEVEDO, 2001, p. 8).

No intento de reafirmar tal compreensão, o conceito defendido e expresso é fortalecido por Muller (2002), ao afirmar que, para a realização da análise de uma “política”, faz-se imprescindível direcionar o olhar sobre a ação pública (*policies*) em seu conjunto, sem fazer divisão na esfera política (*polity*), nem privilegiar certas atividades políticas (*politics*) em detrimento de outras, a fim de situá-las nos seus contextos de influência.

É feita a contextualização do Proeja na esfera das políticas educacionais, de forma a considerar as inter-relações entre os contextos do ciclo de políticas a que se refere Ball (1994). Para a compreensão dos contextos de influência internacional e nacional/local, que envolvem o Proeja, faz-se necessário retroceder à década de 1990 e situá-lo no campo das políticas de educação profissional, quando serão utilizadas as orientações de Mainardes (2007), quanto às questões norteadoras para a aplicação da abordagem do “ciclo de políticas”.

No Brasil, o contexto de transformações geopolíticas e macroestruturais no qual insurgem as políticas dos anos 2000, tem início na década de 1990. Trata-se de uma paisagem, designada por Boaventura Souza Santos (2002) de globalização. Ela influenciará

fortemente a formulação das políticas nos anos 1990 e 2000. Tal fenômeno caracteriza-se por um claro intercâmbio transnacional, mediante globalização de sistemas de produção e de transferências financeiras; da insurreição das tecnologias e da dispersão em escala mundial de informações e imagens via meios de comunicação social; da erosão do estado nacional; da redescoberta da sociedade civil; do protagonismo de empresas financeiras e multilaterais; do deslocamento de pessoas e de novas práticas culturais, entre outros:

[...] a globalização é muito mais que [...] um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna [...] é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio. (DALE, 2004, p. 436).

Boaventura (2002) concebe que a globalização é edificada mediante três conjuntos de atividades relacionadas entre si: econômicas, políticas e culturais - e que elas podem ser caracterizadas como hiper-liberalismo, governação sem governo e mercadorização e consumismo, respectivamente. Trata-se de um processo complexo e frequentemente contraditório que se centra em torno dos três principais agrupamentos de estados, “Europa, “América” e “Ásia”.

Na visão de Ianni (1996, p. 16):

A globalização do mundo abre outros horizontes sociais e mentais para os indivíduos, grupos, classes e coletividades; nações e nacionalidades; movimentos sociais e partidos políticos; correntes de opinião pública e estilos de pensamento. As condições e as possibilidades da cultura e da consciência já envolvem também a sociedade global. Tudo o que continua a ser local, provinciano, nacional e regional – compreendendo identidades e diversidades, desigualdades e antagonismos – adquire novos significados, a partir de horizontes abertos pela emergência da sociedade global.

Na discussão quanto às implicações da globalização, alguns estudiosos do assunto defendem a ideia de que ela não chega a aniquilar contextos locais, mas os revigora mediante uma interpenetração e interconexão de ideias, valores e cultura (GIDDENS, 1996, p. 367).

Na perspectiva de um contexto global, o Estado passa a ser reestruturado e subordinado às forças do mercado, mediante políticas ideológicas do neoliberalismo, que asseguram ser esse o único acesso viável para a sociabilidade humana. Para Anderson (1995), o neoliberalismo não alcançou o seu objetivo primordial, que é a revitalização econômica do capitalismo avançado; contudo, há que se destacar que o mesmo obteve êxito num grau que seus fundadores jamais imaginaram, culminando na hegemonia política e ideológica. Essa hegemonia atua na base de um consenso neoliberal que não está somente no plano das ideias, mas que foi subscrito, em meados da década de 80, pelas economias desenvolvidas, tal como

um roteiro a ser seguido, abrangendo o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e o papel do Estado na economia (GOUVEIA, 2005).

Para Boaventura (2002, p. 31), o consenso neoliberal, consenso de Washington, é que garante a sustentabilidade à globalização, sobretudo no que diz respeito ao seu caráter econômico, dirigindo as reformas econômicas nos países de Terceiro Mundo, nos anos 1990, conforme “Washington” e as suas organizações, o FMI, Banco Mundial, que ponderavam como medidas consensuais para ultrapassar a ampla crise econômica e social que se alastrava.

Ainda Boaventura (2002) destaca três aspectos inovadores fundamentais institucionais: as restrições drásticas à regulação estatal da ou na economia, os novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros e a subordinação dos estados nacionais às agências multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio. Para a superação da crise, a passagem seria a reforma dos aparelhos de Estado, que deveriam se adequar à nova ordem mundial. A fórmula keynesiana do Estado de Bem-estar Social mostrou-se insuficiente, fazendo-se urgente um novo modelo de regulação social em que a diminuição da intervenção do Estado fosse a condição para a reversão da crise e para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Esse modelo de regulação social influenciou também a regulação das políticas educativas.

Na prática, tais medidas, desenvolvidas na perspectiva de realização de reformas, muitas vezes vão além do setor educacional, e surgem como conjecturadas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes para o acréscimo do atendimento, sendo vinculadas à ideia de transparência que se traduz na prestação de contas e demonstração de resultados e de participação local. De modo geral, tem acompanhado a intenção de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor, transferindo-o para a sociedade. Tal intenção em geral, é traduzida de maneira simplificada, como o mercado, em que a responsabilidade pela gestão executora dos serviços altera a relação com o público atendido (OLIVEIRA, 2005, p. 763).

Eis que nasce um novo modelo de regulação e de controle, após a crise dos anos 1970, ocupando o centro, ao mesmo tempo em que começa a perder força o modelo intervencionista, de interposição e ingerência do Estado. Menciona Azevedo e Gomes (2009) que, mesmo os termos regulação e intervenção se apresentarem como sinônimos, na análise das políticas, estes estão relacionados ao contexto no qual tais políticas emergem. Nesse sentido, mesmo que se possa considerar que os termos regulação e des-regulação se constituem formas assumidas pela própria intervenção, a noção de regulação está

intensamente associada ao contexto de políticas neoliberais, bem como a noção de intervenção está relacionada ao liberalismo.

Ball (2004) e Dale (2002) nomeiam de acordo político do Pós-Estado da Providência o novo modelo:

Ou seja, trata-se da emergência de um novo conjunto de relações sociais de governança e “de novas distribuições funcionais e graduais/hierárquicas de responsabilidades (DALE, 2002).

Essa novidade surge das mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si, ou do que Cerny (1990) chama de a “arquitetura mutável das políticas”. (BALL, 2004, p. 1106).

Para Ball (2004), o gerencialismo, característico da nova forma de gerenciamento, tem sido a estrutura central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos últimos anos, concebendo uma nova forma de poder. Esse gerencialismo busca imprimir na alma do trabalhador uma nova forma de ser com base na performatividade, que consiste em “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que empregam julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. (BALL, 2005, p. 543).

Nessa conjuntura, o discurso da globalização tem sido empregado para explicar as reformas no Brasil e no mundo, sobretudo no campo educacional. A visão de Dale (2004) é a de que as análises da relação entre a globalização e a educação têm sido restritas à correlação entre globalização e reformas em diversos países, do que ele discorda. Assim, o autor propõe uma teoria efetiva dos efeitos da globalização sobre a educação que possa:

(a) especificar a natureza da globalização, (b) indicar claramente o que é que se quer dizer com “educação” e (c) especificar como é que a globalização afecta a educação, quer directamente, de forma identificável, e indirectamente, quer, e por consequência, especificando outras mudanças que possa trazer no seu próprio interior ou no sector da educação. (DALE, 2004, p. 425).

Por mais complexo que possa parecer, no âmbito da educação também foi estabelecida a relação entre globalização, reformas educativas e agências de financiamento internacional. Conforme Oliveira (2003), as agências multilaterais, que se referem àquelas de financiamento internacional, com ênfase para o Banco Mundial, vêm interferindo, recomendando, definindo as políticas educacionais. Menciona o autor que o Banco Mundial investe mais na área social, sobretudo na área educacional, objetivando marcadamente o processo de expansão do capital.

Dentre as áreas setoriais de cunho social, uma das que recebe maior atenção é a educacional. Estes investimentos no setor educativo têm como justificativa a necessidade de as nações promoverem o reordenamento do seu sistema educacional, de forma a criar um

quadro mais qualificado de trabalhadores e impulsionando, assim, o desenvolvimento econômico (OLIVEIRA, 2003, p. 48).

Ainda Oliveira (2010), esclarece que no caso dos países latino-americanos, foi instituído, no início da década de 1990, um amplo consenso na educação, a partir de orientações do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Em consequência, foi criado, em 1995, o Programa Ibero-americano de Cooperação para o Desenho da Formação Profissional (IBERFOP), que objetivou defender o processo de cooperação entre esses países, com a intenção de atender aos interesses do setor produtivo, mediante um modelo comum de formação profissional e capaz de assegurar a empregabilidade - formação por competências.

Argumenta-se que o receituário comum seguido por esses países expressou a construção de um consenso que objetivou assegurar o processo de reprodução do capital em escala ampliada e favorecer a constituição de uma nova lógica cultural, na qual a meritocracia e o empreendedorismo afirmam-se como explicações para o sucesso dos indivíduos (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Sobre o IBERFOP, Oliveira (2010) argumenta que seu nascimento se deu posterior ao fato de que parte considerável dos países latino-americanos já havia realizado suas reformas educacionais. Ou seja, o consenso educacional com vistas à ampliação e reprodução do capital incentivou os países a implementar, de forma rápida, suas reformas educacionais sem, no entanto, aguardar a realização de discussões mais aprofundadas ou diretrizes que orientassem a educação profissional. Coadunamos com a ideia do autor no que se refere à influência das agências internacionais nas políticas sociais e educacionais no Brasil, mediante estudos e pesquisas que evidenciam tal perspectiva.

Outros autores também reconhecem a influência que exercem as agências internacionais e nacionais de financiamento, chamando a atenção para a importância de se levar em consideração tal influência na análise e compreensão das políticas (BALL, 1992; MAINARDES, 2007). No entanto, vale destacar que “essas influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas nos contextos nacionais e locais.” (MAINARDES, 2007, p. 96).

Contudo, acreditar que apenas as agências internacionais cumprem papel crucial

[...] enquanto veículos de mensagem da cultura mundial, que, em um dado nível, tenderá a ser unificada, é subestimar as forças econômicas que atuam supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstruem as relações entre as nações “agenda globalmente estruturada para a educação. (DALE, 2004, p. 447).

É também compreender as políticas de forma determinista e autoritária, sem considerar as relações de influência entre o global, o nacional e o local, nem os grupos e sujeitos que agem nos diferentes espaços procurando legitimar suas propostas.

Arruda (2011, p. 94), com base nas ideias de Ball (1992), assinala que o alastramento de influências internacionais e nacionais pode ser compreendido de duas formas:

- 1) mediante redes políticas e sociais que abrangem a circulação de ideias, o processo de empréstimo de políticas e das “soluções” expostas no mercado político e acadêmico pelos grupos e indivíduos, etc.;
- 2) por meio das recomendações propostas pelas agências internacionais e nacionais que desempenham influência sobre o processo de criação das políticas.

É diante desse contexto de influências internacionais que se concebem as reformas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, dentre elas, a Reforma da Educação Profissional via Decreto nº 2.208/1997, que separou o ensino profissional e o ensino médio, e, posteriormente, o Decreto nº 5.154/2004, que permitiu a (re) articulação entre esses ensinos, assim como os Decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006, referentes ao Proeja.

No que dizer respeito à abrangência do contexto de influência nacional/local em sua estreita relação com o contexto de influência internacional do Proeja, como política do governo Luiz Inácio Lula da Silva, se faz importante identificar de que forma se estabeleceram as políticas para a educação profissional no governo Fernando Henrique Cardoso, cujo início se deu em janeiro de 1995 e terminou em janeiro de 2003.

Nessa direção, identificamos alguns aspectos essenciais: o porquê de a política ter nascido naquele momento; a relação entre as influências globais/internacionais e as influências locais/nacionais, assim como a que interesses veio atender; quais foram os discursos empregados; quais os grupos abarcados e quais as suas diferentes versões de política (MAINARDES, 2007).

A reforma da educação profissional da década de 1990 (REP/90), do governo FHC, nasce para atender as novas reivindicações do mercado de trabalho num cenário de reestruturação produtiva, de políticas neoliberais sugeridas pelas agências multilaterais de financiamento (OLIVEIRA, 2003), de reestruturação do Estado e do capitalismo globalizado.

O governo FHC incorporou o discurso neoliberal de ajustamento à nova ordem mundial mediante um novo modelo de regulação social, em que a diminuição da intervenção do Estado, referente ao Estado mínimo, fosse condição para a reversão da ampla crise social que afligia o mundo, sobretudo nos países subdesenvolvidos.

As políticas públicas, incluindo as educacionais, ocorreram de forma a seguir a lógica e o discurso alicerçado na flexibilidade administrativa, na racionalização dos custos, na

descentralização de serviços e atendimentos, entre outros. Essas seriam também condição e forma de reverter à crise educacional brasileira.

Nesse campo, o governo FHC teve como marca central a restauração da dualidade educacional, ao separar o ensino médio da educação profissional, via Decreto nº 2.208/1997, marco do autoritarismo da reforma, desde sua concepção até a implantação das mudanças.

Nesse panorama, Luiz Inácio Lula da Silva se apresenta como candidato de oposição, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), rebatendo a política e as práticas do governo FHC. Eleito em 2002 e iniciando o mandato em janeiro de 2003 tinha o desafio de tornar realidade o que havia proposto na campanha.

Sader (2004), ao realizar um balanço do primeiro ano do governo Lula, afirma que o PT encontrava-se numa situação nova: um governo assinalado por decepções e resistências dentro do próprio partido, com o agravante de ter modificado suas posições históricas e dado prosseguimento à política econômica de FHC. O presidente Lula, enquanto representante maior do Governo, teve sua imagem desgastada junto aos movimentos sociais, além de ter sido acusado de um deslocamento para o centro-direita e de ter uma administração conservadora.

Mesmo diante de uma árdua realidade, o discurso de Luiz Inácio Lula da Silva era de anulação da política do governo anterior, não subordinando a política educacional às deliberações do mercado globalizado. Fazia a defesa de uma política pública educacional coesa com as diretrizes de um novo Projeto de Desenvolvimento Nacional (BRASIL, 2003). Na visão de Sader (2004), o ano de 2004 seria aquele em que o governo Lula teria uma significativa luta social e ideológica com a finalidade de retomar a prioridade social.

É diante desse contexto que nasceu o Decreto nº 5.154/2004, cuja proposição consistia em ressignificar a educação profissional, mediante a integração entre o ensino médio e o profissional/técnico. Como consequência, é instituído o Proeja, ampliando essa integração quando incluiu a modalidade EJA.

O contexto de produção de textos Proeja e suas inter-relações com o contexto de influência e o contexto da prática

No intuito de compreender como foi constituído o contexto da produção de textos que conforme (BALL, 1992, 1994) se fez refém às leis, documentos, discursos - da política educacional do Proeja, busca-se identificar alguns aspectos essenciais, tais como: quando teve início a construção do texto da política; quais os grupos interessados e/ou excluídos, assim como quais as vozes 'presentes' e 'ausentes' no processo de produção dos textos; se existiram consensos; quais os textos basilares e acessórios; quais os discursos e as ideias-chave

dominantes; se existe no texto influências de agendas globais, internacionais, nacionais ou de compromissos partidários; se a linguagem do texto é *writerly*, aquele em que é permitida a participação e contribuição do leitor, ou *readerly*, em que o leitor não participa (MAINARDES, 2007).

Mediante estudos realizados, pode-se afirmar que a construção do texto da política teve início no ano de 2003, no primeiro ano de mandato do governo Lula, via discussões e embates que deram origem ao Decreto nº 5.154/2004. Importante destacar que essa legislação não só recebeu influência, como decorreu de outros textos da política educacional nacional, uma vez que eles já previam formas de integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 37 previu que:

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). (BRASIL, LDB, 1996).

Também o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2000 a 2010 - quando dispunha em seus objetivos e metas de nº 15 e de nº 20, sugeria que:

15) Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.

22) Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos (BRASIL, PNE, 2000).

No Plano Nacional de Educação de Educação (PNE), com vigência no período de 2014 a 2024, dispôs, nas metas 10 e 11, que:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público. (BRASIL, PNE, 2014).

Tendo em vista as diretrizes gerais, pode-se afirmar que as bases legais do Proeja, no que se refere aos textos primários, se materializaram no Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu, dentre outras ações, a integração da educação profissional com o ensino médio; o Decreto nº 5.478/2005 que foi revogado, que instituiu, no campo 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; e o decreto nº 5.840/2006, em

vigor, que institui, na esfera federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. E como textos acessórios, os documentos base do Proeja em sua primeira e segunda versões, que fixaram o referencial para oferta de cursos Proeja.

É evidente que como toda legislação e textos da política resultou dos embates entre diferentes grupos representados no poder, que produziu o contexto de influências. Nessa direção, o processo de integração ou a política de integração curricular da educação profissional no governo Lula não foi instituído de forma linear. Daí a necessidade de se compreender as inter-relações entre os contextos de influência e da produção dos textos (BOWE; BALL; GOLD; 1992) nesse processo, entendidas suas articulações e imbricações.

A possibilidade de o ensino integrado na perspectiva do técnico e médio na educação profissional, inicialmente via Decreto nº 5.154/2004, consistiu em resposta às promessas de campanha do primeiro governo Lula, como forma de se colocar ao lado dos setores progressistas na luta pela hegemonia nesse campo da educação (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005b).

A defesa do grupo que envolvia Frigoto, Ciavata e Ramos (2005b) era pela escola única e politécnica, numa perspectiva gramsciana, sendo que tal vertente já se fazia presente no pensamento acadêmico e nas entidades civis organizadas, desde a época das discussões em torno da LDB 9.394/1996, a qual influenciou o debate público no Congresso Nacional.

O Decreto nº 5.154/2004 foi fruto de inúmeras discussões ocorridas no Seminário “Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, ocorrido no ano de 2003. O encontro tinha a “preocupação de se estabelecer um debate amplo com a sociedade civil sobre o ensino médio e a educação profissional, resgatando-se o ideário da politecnia presente no projeto inicial da LDB.” (GUIMARÃES, 2008, p. 59).

Mesmo perpassada por ampla discussão, a integração se deu de forma contrária aos encaminhamentos democráticos, mediante Decreto. Ou seja, as vozes da democracia não se fizeram tão presentes no debate a ponto de afiançar que a mesma se proclamasse na forma e no texto da lei.

Diante do exposto, foi muito recriminada, por parte dos setores progressistas, a maneira pela qual foi estabelecida a possibilidade de integração na educação profissional. Contudo, de acordo com Frigotto, Ciavata e Ramos (2005b), o Decreto nº 5.154/2004 expressou o saldo da correlação de forças dos setores progressistas e conservadores e foi o trajeto mais curto para reverter a dualidade posta pela reforma da educação profissional dos anos 1990, sendo, por conseguinte, positivo do ponto de vista político.

O documento resultou de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisou ser compreendido nas disputas internas da sociedade, dos estados, das escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas mera expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpreta-se o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005b, p. 04).

O texto do Decreto proclama, assim, a tentativa de reverter a dualidade. Contudo, o que aconteceu de fato foi um grande consenso, outra crítica severa realizada ao referido decreto, uma vez que, apesar de estabelecer a possibilidade de integração, permitiu também a separação entre os cursos, a dualidade que se expressa no artigo 4º:

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

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

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

§ 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Guimarães (2008), em sua pesquisa de doutorado, ao realizar a análise da referida legislação, conclui que a mesma não rompeu com a dualidade estrutural histórica referente à educação brasileira, no que diz respeito ao ensino médio.

A análise do corpo da nova legislação indica que a concepção da relação trabalho educação presente no Decreto nº 5.154/2004 não rompeu com a dualidade estrutural que historicamente permeou o ensino médio, permanecendo a fragmentação e o interesse de classe, não possibilitando a materialização de uma proposta de “escola única e politécnica” numa perspectiva gramsciana, para todo o ensino médio, como pretendiam os setores populares que apoiaram a eleição do novo governo (GUIMARÃES, 2008, p. 21).

Em posterior “conquista parcial” do governo em relação à possibilidade de integração mediante decreto, foi a vez de contemplar a modalidade EJA, para a qual o governo anterior – FHC - havia anunciado, no campo da educação profissional, apenas os cursos de curta duração, denominados cursos básicos, cujo objetivo era qualificar e requalificar os jovens e adultos trabalhadores de baixa escolaridade para o mercado de trabalho, sem, no entanto, se preocupar com sua formação básica. É nessa perspectiva que nasceu o Proeja, um programa que integrava, inicialmente pelo Decreto nº 5.478/2005, a educação profissional, o ensino médio e a EJA e que veio proporcionar o “acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas” (BRASIL, 2006b, p. 05), permitindo a elevação de sua escolaridade, tendo como pressuposto “assumir a condição humanizadora da educação”, como:

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos específicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2006b, p. 05).

Moura (2006), ao analisar a integração proposta no Proeja em sua primeira versão, com o Decreto nº 5.478/2005, afirma que o Programa surgiu com grandes desafios:

Um dos grandes desafios do Programa é, portanto, integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o Ensino Médio, a formação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social. Coloca-se ainda outro desafio em um plano mais elevado: a transformação desse Programa em uma verdadeira política educacional pública do Estado brasileiro para o público da EJA (MOURA, 2006, p. 62, grifo nosso).

Muitas foram às críticas impingidas à primeira versão do Proeja, sendo que a mais relevante se deu com relação ao caráter impositivo e mandatário, quando obrigou as escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sem experiência na oferta de EJA,

ministrar o curso. Também o caráter restritivo foi criticado. Primeiro, no que diz respeito ao fato de a integração ser somente com o último nível da educação básica, que se refere ao o ensino médio; e, segundo, pela estipulação de uma carga-horária máxima para os cursos que, no caso da formação inicial/continuada, seria 1.600h para a formação geral, sendo 200 h para a formação profissional; no caso da habilitação técnica de nível médio, seriam 2.400h, sendo 1.200 para a formação geral, com carga horária mínima da formação específica atendendo a respectiva habilitação. Na visão de Frigoto, Ciavata e Ramos (2005), tratava-se da conquista de um direito restrito pela formação mínima.

Observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há porque defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular, não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens, quando retornam à educação formal:

[...] Limitar a carga horária dos cursos a um “máximo” é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se pode proporcionar uma formação “mínima”. Em contrapartida, se por essa carga horária se distribuem os mínimos definidos para a formação geral e a específica, como se poderia elevar a carga horária de uma sem se diminuir a outra? (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005c, p. 1098).

Moura (2006), em relação ao caráter impositivo, menciona que, embora a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica exerça um papel marcante e positivo por ter algumas características que potencializam que as instituições possam assumir esse processo, tal como o fato de estarem presentes em quase todos os Estados da Federação, e o de terem experiência no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, “é pouca ou quase nenhuma a experiência da Rede no que se refere à atuação na modalidade Educação de Jovens e Adultos” (MOURA, 2006, p. 61-63).

Moura (2006), referenda sua crítica mencionando que:

Diante desse quadro, é fácil constatar que não havia (e ainda não há), na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formado para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no Ensino Médio propedêutico e muito menos no Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Na verdade, no país, não existem profissionais formados para atuar nessa oferta, pois, conforme mencionamos inicialmente, trata-se de uma inovação educacional, de forma que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar.

[...] Portanto, não é preciso grande esforço de análise dos fatos para constatar que essa matéria deveria ter sido estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços

mais amplos antes de vir à tona, sob pena de má utilização de recursos públicos e da não consecução dos objetivos explicitados. (MOURA, 2006, p. 64-65).

As críticas em torno da questão foram objeto de produção acadêmica, sendo apresentadas em congressos científicos e publicadas em periódicos especializados (MOURA, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; entre outros). Diante de tal realidade, a SETEC/MEC promoveu, no segundo semestre de 2005, um conjunto de oficinas pedagógicas distribuídas pelo País, visando capacitar os gestores das IFETs:

[...] com vistas à atuação no Proeja. Na verdade, essa ação, ao invés de concretizar a capacitação esperada, resultou em uma série de análises, reflexões e duras críticas relativas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação do Programa. (MOURA, 2006, p. 65).

Todo esse contexto, aliado à mudança na equipe dirigente da SETEC, no último trimestre de 2005 - tendo a nova equipe se mostrado sensível às críticas generalizadas provenientes do meio acadêmico e da Rede – implicou em mudança de rumos no caminho da implantação do Proeja, no sentido de construir uma base sólida para a sua fundamentação. O primeiro passo, nessa nova fase, foi a constituição de um grupo de trabalho plural (MEC/SETEC, 2005), que teve como tarefa elaborar um documento base (MEC, 2006) de concepções e princípios do Programa, até então inexistente, e cujo resultado apontou para a perspectiva de transformar esse Programa em política pública educacional (MOURA, 2006, p. 65-66).

No que se refere ao documento base do Proeja (2006), ele foi apresentado, em sua primeira versão, à SETEC/MEC para contribuições internas da secretaria, delineava novas diretrizes para o Programa e assinalava a necessidade de um novo decreto que revogasse o primeiro, retificando suas falhas. Nesse sentido, o Decreto nº 5.478/2005 foi revogado e em seu lugar promulgado o de nº 5.840/2006. No mês de agosto de 2007 foi apresentado o novo documento base do Proeja, conforme a nova legislação, com duas formas de realização da integração na perspectiva da educação profissional: com a formação inicial e continuada/ensino fundamental e com a educação técnica de nível médio/ensino médio. Ainda em setembro de 2007, foi apresentada uma nova versão do documento base do Proeja, possibilitando também a integração da educação profissional com a educação indígena.

Fica evidente nesse processo o contexto das estratégias políticas com o retorno da prática para os novos textos da política, representativos dos ordenamentos da política curricular, pelos textos oficiais como implicação do contexto dos resultados/efeitos da política.

Diante do exposto, ao afirmar que uma política não é necessariamente absorvida, interiorizada tal qual foi posta. Em se tratando do Proeja, os atores do contexto da prática, além de resistirem à forma e ao conteúdo do primeiro Decreto reagiram de forma organizada e conseguiram reverter às deliberações da política.

Nessa direção, o segundo Decreto do Proeja, o de Nº 5.840/06, diferente do decreto anterior, cujo caráter era restritivo, ampliou a integração, que deixou de ser apenas com o ensino médio para ser com toda a educação básica, assim como abriu mão do limite máximo da carga horária para os cursos. No que se refere ao caráter impositivo de os cursos serem somente oferecidos pela rede federal, o segundo Decreto ampliou a oferta também para as redes estaduais, municipais e para as entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação – “Sistema S”.

O segundo Decreto do Proeja evidenciou que os cursos e programas deveriam considerar as características dos jovens e adultos atendidos e integrados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, de forma a objetivar a “elevação da escolaridade” nos termos do Decreto nº 5.154/2004. Outra questão importante do mesmo decreto refere-se à obrigatoriedade da construção anterior do projeto pedagógico integrado único para a oferta dos cursos, mesmo quando a integração envolvesse instituições distintas, que tinham a ver com as articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

O Decreto nº 5.840/2006 exigiu, por fim, que os cursos de educação profissional técnica de nível médio Proeja deveriam observar as diretrizes curriculares nacionais e os demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação, para o ensino profissional técnico de nível médio e para a educação de jovens e adultos, conforme determinava o Decreto anterior, contudo, deveria observar também as diretrizes para o ensino fundamental e o ensino médio.

No que diz respeito aos textos primários, três decretos foram analisados e neles buscou-se identificar as contradições e omissões, fazendo, como sugeriram Shiroma, Campos e Garcia, (2005) com base em Ball (1992).

Foi possível identificar, mediante a análise do contexto de influência nacional e a partir dos textos das leis, a consequência dos conflitos e embates dos diferentes grupos, tanto conservadores e progressistas representados no poder.

No que se refere à linguagem, pode-se afirmar que os textos primários analisados e que se referem aos os decretos, pela própria forma e estrutura, não são de fácil compreensão se se levar em conta que os leitores são em geral alunos de cursos na área de educação e professores que não realizam esse tipo de leitura habitualmente, além de que são textos do

tipo *readerly*, que não permitem a participação do leitor, limitando a sua aceitação ou rejeição.

No entanto, no que se refere aos textos secundários, que são os Documentos Base do Proeja, pode-se afirmar que, diferentemente dos textos primários, sua linguagem é de fácil compreensão e do tipo *writerly*, ou seja, permitem a participação e contribuição do leitor, considerando suas versões apresentadas para discussões e debates com os atores do contexto da prática ou apreciação pelos atores do contexto da produção de texto.

Em ambos os textos, primários ou acessórios, sobressaem ideias tanto implícitas ou explícitas e palavras-chave que constituem os discursos predominantes na política estudada, característicos do discurso pedagógico oficial dos anos 2000, conforme Guimarães (2008): inclusão, elevação de escolaridade, desenvolvimento socioeconômico, projeto nacional de desenvolvimento, direito, integração, currículo integrado, formação integral, humanização, mundo do trabalho, diversidade. A compreensão coincide com as conclusões feitas por Shiroma, Campos e Garcia (2005) após análises dos documentos do Banco Mundial, ocasião em que as autoras afirmam que há “[...] uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial”.

O acompanhamento sistemático das publicações nacionais e internacionais sobre a política educacional dos últimos quinze anos, permitiu constatar uma transformação no discurso utilizado por tais instituições. No início dos anos 1990 predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, eficiência e eficácia; ao final da década percebeu-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 02).

Podemos afirmar que, mesmo diante das dificuldades e críticas feitas ao governo Lula, a análise do contexto de influência e de produção de texto do Proeja possibilita, em concordância com Shiroma, Campos, e Garcia (2005), tanto com relação à homogeneização dos discursos quanto às mudanças neles, de uma década para outra, entender que os discursos relativos ao Proeja, assim como a outros programas e políticas do governo Lula, mediante o lema “inclusão por toda parte”, indicam certo compromisso com a justiça social. Nessa direção, o Proeja se apresenta como uma política relacionada fortemente, consoante com o que apontamos na análise do contexto da produção de texto, ao ensino integrado na perspectiva da politécnica.

5.2 Uma Leitura da Educação a partir dos Modelos de Análise de Políticas Públicas

Lima e Guimarães (2015) apresentam três modelos de análise de política de educação de adultos: o modelo Democrático-emancipatório, o modelo de Controle do Estado e o modelo Gestão de Recursos Humanos.

A primeira possibilidade refere-se às Políticas Educativas Emancipatórias, Democráticas e Autônomicas, que coincidem com os modelos políticos sociais críticos e tem a ver com a democracia participativa, mediante ação do Estado no financiamento das ações educativas com ênfase na abertura da participação social, via movimentos e de forma a admitir as diferentes formas de educação, dentre elas a educação não formal e informal e designadamente a educação popular (LIMA; GUIMARÃES, 2011).

O segundo modelo, diz respeito à Política Educativa de Modernização e Controle Estatal, cujo protagonista é o Estado, que além de financiar as políticas educativas, prima pela modernização do país e pela internacionalização da economia, em detrimento da participação popular, de forma a solapar a educação para a cidadania.

Por fim, temos o terceiro modelo de análise de Educação de Adultos apresentado por Lima e Guimarães (2011), e que se refere à lógica Político-Administrativa de Gestão de Recursos Humanos e Produção de Mão de Obra, na qual o termo e a essência da educação passam a ser substituídas pela formação, em uma perspectiva fragmentária e em consonância com técnicas e adaptações regidas pelas regras do mercado e do capital.

Diante do cenário brasileiro, na prática podemos visualizar a co-existência dos três modelos de políticas educativas em uma perspectiva híbrida. Contudo, a percepção da pesquisadora é a de que os três modelos deixam em segundo plano a dimensão humana, essencial para toda e qualquer ação transformadora da realidade. Nesse sentido será apresentada uma possibilidade de análise de política pública para a Educação de Adulto cujo cerne é a percepção do homem como a chave de leitura, compreensão e razão na busca por uma educação ao Longo da Vida.

Partindo do pressuposto de que a educação, mediante perspectiva da pedagogia possui como tarefa fundamental, desde sua matriz grega, fonte de inspiração originária, a produção das humanidades ao longo do tempo, seu objetivo consiste em possibilitar a realização pessoal e coletiva, perspectiva essencial para a educação ao longo da vida. Entretanto, é perceptível, no tempo atual, que tal finalidade vem se perdendo.

Contemporaneamente, assim como na Grécia Antiga, existe a compreensão por parte de alguns setores da sociedade de que a sabedoria consiste em um privilégio dos deuses, e a

educação é visualizada como passível de aprisionamento ideológico, como forma de justificar, até mesmo, a segregação e a discriminação. Assim, são perceptíveis na Escola as contradições, conflitos e inversões de valores, que refletem as concepções existentes nas sociedades contemporâneas. As instituições educativas, de modo geral, assim como o IFMT, são, por definição social, compartilhadas e de maneira inevitável envolvidas em questões de valores históricos em constante processo de mutação e de contradições.

A cultura escolar brasileira é perpassada por angústias advindas da essência da cultura da ganância (TER), da prevalência (VALER) e da prepotência (PODER): angústias construídas por meio de uma realidade desumanizante, uma vez que, tanto as políticas públicas para a educação como a escola de modo geral, desenvolvem sustentam e difundem uma cultura mensageira de especificidades, evidenciando uma interatividade entre suma identidade institucional por ela e para ela construída, numa relação densa com os significados sociais disponíveis.

Importante se faz salientar a existência de incongruências culturais entre escola e vida. Dessa maneira, a escola não é completamente subserviente à cultura do seu exterior e, por isso, o grau de auxílio e responsabilidade dos educadores, enquanto estrutura que aciona e promove as relações sociais no interior dela, nutrindo e desenvolvendo a cultura escolar, não pode ser descarregada sobre a sociedade, como possibilidade única.

No contexto da educação plena, nossa compreensão é a de que as políticas públicas para a educação de adulto, cujos aspectos teóricos metodológicos são calcados pela ordem cartesiana da razão, sejam submetidas à ordem da vida e da experiência, pois, é no campo da experiência que residem os sentidos cruzados das intenções e das subjetividades, de forma a permitir que façam sentido as distorções burocráticas do conhecimento eurocêntrico moderno, sejam entre sujeito e objeto, entre corpo e alma, entre sentir e pensar (PASSOS, 2014).

Nossa perspectiva no contexto de uma educação plena e integral para o adulto, portanto, a ser desenvolvida ao longo da vida, é a de um caminho esperançoso mediante a emancipação e autonomia solidária, uma vez que nenhuma dimensão sobrevive senão por meio da relação com o outro.

Na prática, o adulto, estudante do Proeja, homens e mulheres marcados pelas muitas formas de adversidades impostas pela vida, almejam encontrar na Educação escolar ambiente e atitudes de amorosidade, imanente e transcendente, cuja prática deve estar voltada para as dimensões ontológicas e antropológicas da humanidade, com capacidade de estabelecer diálogo entre passado, presente e futuro, com suas possibilidades e desejos, seus projetos em diálogo com os processos. Ou seja, se não dialogar com a historicidade que lhe dá vida, faz

crescer, desabrochar e ter um fim que se transpõe a cada passo como o horizonte, não poderá jamais esquentar o sonho da nossa humanidade, que busca um equilíbrio instável face ao inédito e à ruptura.

Nessa direção, somente uma Paidéia perpassada por mutações temporais, poderá ser fiel à existência empírica, cotidiana dos seres humanos, portanto, em consonância com a educação ao longo da vida, pois a Modernidade, reconfigura a humanidade e reflete em nós as consequências da linearidade e da continuidade via tempo da mercadoria, cuja ação abocanha o tempo antropológico e social e que por sua especialidade de continuidade, coloca fim a toda e qualquer necessidade que acena para a descontinuidade, e, portanto, para a temporeidade da duração dos tempos, no que se refere aos seus limites. Por essa razão, o Proeja, visualizado somente pelo ângulo do tempo do capital, não condiz com a prática de uma educação mediatizada por políticas públicas de participação comunitária, pois se trata de uma ação e tempo solitário, dominante e destrutivo, que não se compõe, não dialoga, portanto, marcado pela dificuldade de realização da interação social, e em assim sendo, pode-se afirmar que se constitui igualmente de um tempo de disputa, destruidor de toda e qualquer temporalidade, que atinge as humanidades e as destrói. Podemos inferir, portanto, que o tempo, como instrumento do Capital, reflete na escola e a formata a sua imagem e semelhança (PASSOS, 2003, p. 12).

Nesse sentido, a atualidade demonstra a inexistência de rima entre escola e vida. Existe um forte desacerto entre ambas, uma distância que, mesmo diante de todas as tentativas de soldá-las, parecem não colar. Existe um campo de força e de oposição que a formação repetitiva e sistemática escolástica que, parece, com sucesso, reeditar numa ‘trilha’ de discursos que sustenta acima da evidência, e que amparam estereótipos de que a vida, para quem não passa pela escola, está fadada ao fracasso.

Partindo do pressuposto de que a educação consiste em uma prática de Liberdade, pensar em uma proposta de política pública voltada para a educação de Jovens e Adultos exige conhecimento de que todo ato de liberdade implica, necessariamente, em um ato de invenção, de política e de arte, com incidência do conhecimento humano (FREIRE, 2003). Contudo, se faz importante afirmar que todo ato de liberdade precisa ser colocado frente à questão, de que, por minha iniciativa e humanidade, inauguro um caminho inédito para toda a humanidade.

Pensar a possibilidade de uma prática educativa, sob a ótica da educação ao longo da vida, significa assumir a educação na perspectiva paulofreireana, com base nas práticas instituintes desenvolvidas e na educação para o trabalhador, que vai ao encontro de meu

desejo como pesquisadora em vivenciar uma sociedade mais justa e igualitária, na busca por uma educação libertadora, em consonância com Freire (2003).

Na perspectiva paulofreireana, as diferentes ações e formas de includências, assim como as ações instituintes, posto na possibilidade de re-invenção pedagógica, não se limitam somente a acréscimos, mas também em subtração das formas opressivas de pensar; assim como em rompimento com os binarismos sujeito-objeto, certo-errado, indivíduo-sociedade, matéria-espírito, verdade-mentira; além da interligação dos vários tipos de linguagens, espaços, tempos e formas de subjetividades e singularidades. Há, ainda, a inserção nos processos de autonomização e a abertura para acolher probabilidades, relativizações, surpresas e, sobretudo, movimentos de busca, com ênfase no exercício permanente de nutrição de aprendizagens participantes, amorosas e solidárias, que se constituem em um diferencial positivo na relação entre os atores sociais envolvidos no processo.

Acreditar na possibilidade de ressignificação das políticas públicas para a educação, mediante opção pelos referenciais teóricos de uma educação transformadora para propor outra possibilidade de educação do trabalhador, deve-se à crença na utopia de que é possível a construção de outro mundo, onde todos possam se tornar sujeitos. Os processos para tal não são dados, mas construídos, numa sociedade de classes e de exclusão, em favor de um processo educacional edificado, gerido e organizado pelos setores subalternos ou oprimidos, no atual modelo social.

Tendo em vista que, no processo de uma educação ao longo da vida, o sujeito é, desde o início clivado, ou seja, é autor e espectador ao mesmo tempo, a construção dessa proposta, desde os primeiros esboços até a aquisição de um desenho com formas mais elaboradas, consiste em uma nova possibilidade educativa a ser desenvolvida junto ao Proeja e passa a ser enfocada neste estudo como uma prática instituinte de educação.

Em um contexto histórico, fica evidente que a concepção de educação como mecanismo de transformação humana e social, implica, necessariamente, em transição e passagem. Assim, ao considerar que todo processo de transição envolve ações ousadas e oportunidades, independentemente dos riscos, possui uma dimensão de continuidade e outra de novidade, no sentido de re-inventar e ressignificar as ações educativas mediatizadas a partir das reais necessidades dos atores sociais inseridos no processo e do diálogo e da participação como metodologia central no processo de proposição de outras possibilidades. Nesse sentido, fica perceptível que as metodologias a serem utilizadas pela educação transformadora devem apresentar conteúdos e possibilidades de avaliação processuais

permeadas por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientadas por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Instituinte e educação transformadora percorrem uma estrada comum, por se tratar de práticas compreendidas ou “fotografadas” sob o ângulo do seu estar sendo, por suas singularidades, tornando-se inéditas e produzidas coletivamente por um grupo específico. Tais ações são elaboradas, exercitadas e dirigidas pelos participantes, com base em negociações e interesses comuns.

Por ocorrer em diversas instâncias sociais, a educação ao longo da vida alcança dimensões diferenciadas, ou seja, para além dos muros do espaço escolar, o que garante a inserção daqueles elementos transmitidos de geração a geração, não contemplados no ensino formal, mas sim nas relações cotidianas do convívio social, uma vez que, a educação é um processo anterior e muito mais amplo do que aquele desenvolvido pela escola; ela se dá em todas as instâncias sociais na família, na igreja, no local de trabalho, no lazer, de forma difusa ou sistemática, com vistas a transmitir às novas gerações, crenças, ideias e valores, o saber comum, os modelos de trabalho, as relações entre os membros, o modo de vida de cada sociedade ou grupo social, enfim, a forma peculiar como estes entendem e materializam seu dia-a-dia (PORTO, 1987, p. 36).

A educação, como um projeto coletivo de produção de saberes, oportuniza a construção de ações alternativas que, embora assistemáticas, garantem a prática do fazer educativo em favor da transformação pessoal e da comunidade, como forma de driblar a complexidade imposta pela hegemonia do “capitalismo selvagem”, representado por grandes grupos econômicos que, por força da globalização e do neoliberalismo, tentam, a todo custo, imprimir os seus valores hegemônicos.

A educação sistemática por si só não é suficiente para impedir a ação dos muitos interesses do capital e dos que se julgam “senhores do mundo”. Daí a necessidade de inventar novas formas simbólicas e de convivência, assim como novas relações sociais, com o conhecimento necessário, com a experiência, com os outros e com a terra, substituindo o educador individual, e só, por uma interlocução e rede de educadores que produzam um educador coletivo. Aí reside a importância da prática educativa que possui como dimensão imprescindível, na educação ao longo da vida, superar a “[...] humanidade que temos em direção à humanidade que queremos”. (PASSOS, 2007, p. 7).

Nos caminhos do educador Paulo Freire, em relação à forma educativa, afirma-se que tal prática educativa poderá adquirir muitos outros nomes, a de “uma educação como prática da liberdade” a de “pedagogia da esperança”, “pedagogia da indignação” ou

“pedagogia da autonomia”, todas elas enunciando o caráter emancipatório de sua proposta libertadora, pois será o oprimido, em movimento, que conquistará a própria emancipação e autonomia (PASSOS, 2007, p. 7).

No contexto da educação ao longo da vida, a emancipação e a autonomia são conquistadas pelos projetos coletivos de superação da opressão; sendo possível construir uma mobilização ética com base na justiça e na generosidade dos seres humanos, com a finalidade de construir um mundo onde não domine a riqueza de uns em função da pobreza de outros, mas onde floresça a solidariedade e a participação de todos em tudo o que é necessário para todos, onde possa se dar a justiça social e acontecer a fraternidade.

Ainda com o pensamento de Passos (2007), a emancipação, contudo, precisa ser compreendida como um processo-ponte entre uma condição anterior alienada e outra posterior, de caminho em direção à libertação. O oprimido, entendido como o escravo, o estrangeiro (Camus), o perseguido, o cativo, não o simples necessitado, mas o explorado que precisa, ele mesmo, da comunhão com o outro oprimido; cuja mediação pedagógica da leitura do mundo, na visão de Freire (1989), precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler dar-se-á na sua experiência existencial. A “leitura” do mundo constitui condição necessária para que haja a desnaturalização da opressão.

Na perspectiva da educação ao longo da vida, sabemos que inexistem práticas educativas ideais. Por entender que essa educação ainda não existe, é importante pensar um projeto alternativo a ser construído ao longo do percurso construtivo. O Proeja, por se tratar de uma prática educativa coletiva, não foge à regra, pois vivencia no seu dia-a-dia conflitos essenciais para a avaliação e continuidade de suas ações que, inéditas, instituem novas possibilidades, tendo em vista a natureza instituinte, de imprevisibilidade.

A educação ao longo da vida busca gerar práticas significativas, capazes de incluir os aspectos necessários ao processo de desinstalação das muitas formas opressivas que imobilizam desejos, sonhos e possibilidades. Da mesma forma, os movimentos sociais, nem sempre planejados, surgem como consequência de atitudes arbitrárias do impedimento do exercício educativo de integração coletiva. Por ser a educação ao longo da vida uma característica marcante dos movimentos sociais, busca-se, nas ações do Proeja, evidenciar os traços identitários desse paradigma educativo de forma a integrá-los no processo educativo.

Porém, há que se destacar que nem toda educação constitui fazeres significativos, ressignificados e de valorização do ser humano e de ações coletivas. Existem práticas de Educação de adultos que desqualificam o seu verdadeiro sentido e razão de ser.

Daí a necessidade que o sujeito, portanto, seja compreendido, pelas políticas públicas de educação, como um ser perceptivo, que sozinho não é capaz de viver, pensar e se compreender. Devido a sua condição de ser no mundo, nele coexiste e comparte o destino de inventar, mediado pela práxis, um evento peculiar de formar e estruturar certo mundo através da percepção, que não pode descolar de sua corporeidade.

Nossa compreensão é a de que o sujeito vive na experiência de outrem, em relação com uma cultura, na partilha da vida e de uma história comuns. Nesse contexto, a consciência nasce no/do diálogo, num complexo relacional de subjetividades socialmente configuradas, onde apreendem preferências e experiências, o peso pessoal da liberdade e da de-cisão; esta, entendida no sentido de que todo ato de liberdade ou de escolha implica uma cisão, um corte, uma restrição que se realiza numa liberdade situada. Com os outros o sujeito vai estabelecendo contratos, consensos, parâmetros, razões, futuros, riscos, sob a ameaça constante de vitória ou fracasso, na luta por transformar o espaço em que vive.

É possível que as ações desenvolvidas via Proeja, no contexto da educação ao longo da vida, possibilitem a participação efetiva do ‘sujeito que age e transforma o espaço em que se encontra inserido’ no projeto, na comunidade e, conseqüentemente, na escola, no trabalho e nos demais aspectos cotidianos. A educação ao longo da vida necessita ser pensada e desenvolvida mediante o pensamento de Dussel (2006), isto é, com capacidade para deslocar o eixo de referência grega atribuída ao julgamento ético, em princípio, do grupo para o sujeito, para localizá-lo, finalmente, no direito à vida, pois todo e qualquer projeto voltado às minorias só faz sentido se tiver como foco a valorização da existência humana.

Percebe-se que toda e qualquer prática educativa transformadora, na perspectiva da educação ao longo da vida, deve consistir, necessariamente, na arte de cada pessoa realizar o direito de se fazer quem é, não o fará sem a relação primeira com o mundo, com o outro e com as coisas, uma vez que a percepção do sujeito é transformada com a mudança da percepção que se tem do mundo, do outro e das coisas, e assim, essa tripla percepção se transforma via mudança da percepção que o sujeito tem de si mesmo. (CABRAL, 2014).

É das percepções do homem quanto sua realidade e necessidade de mudança que haverá de chegar um novo tempo, posto que não somos deuses, modificando nossas relações com os limites que nos acompanham. É das mãos da gente, que em boa parte dependerá, no espaço pequeno de nossa liberdade criativa, nos limites humanos, em que na fagulha do curto-circuito entre a inércia e a luta que podemos recriar, mediante processo de aproveitamento das vicissitudes, da imprevisibilidade para promover a mutação na perspectiva de uma metamorfose em que nada será negado, mas transformado.

Trata-se da percepção da erupção da nossa fragilidade, consciência de que é possível, numa perspectiva aberta e relacional, assumir nossa imensa e poderosa fragilidade da verdade que somos. Há a necessidade de que, enquanto seres criativos, o homem abandone as ilusões, e siga no movimento oposto, em outra direção, dando sentido ao que parece ‘sobras’, mas é fermento.

Nessa direção, uma das tarefas políticas que se deve assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis. Em outras palavras, é diminuir a distância entre o sonho e suas materializações. [...] “a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza” (FREIRE, 1991, p. 126).

Tomar partido do improvável, do diverso que já está presente e muito próximo, desqualificado pela eficácia, pelo acúmulo, pelo muito ter, muito poder, muito valer, e nos colocou na via do equívoco na educação. É certo que não estamos apontando para o céu, mas para a terra. Não estamos apontando para o mesmo, mas para um outro. Um currículo ‘outro’ que, estando já entre nós, não se faz como realidade escolar dominante, mas de forma emblemática é vivido por educadores e escolas, que, transferindo os olhos dos produtos para os processos, do que para o como dos conteúdos para as relações, do rendimento individual para a construção do coletivo, das coisas para as pessoas, das ilusões alienantes para a realidade circundante, da prepotência para a cooperação, da prevalência à subsidiariedade, da posse restrita para a partilha... Enfim, há muito a fazer na direção de Ser, inclusive na direção de poder perdê-lo.

Assim, mediante os contornos da sociedade burguesa, se é verdade que não se pode fazer educação sem educadores de carne e espírito, também não se pode prescindir do esforço de organização do Estado na esfera das políticas públicas da educação, obviamente com controle social, na perspectiva de encadeamento e continuidade do que se produz isoladamente no chão da escola e no conjunto da rede pública.

Partindo da ideia de que a educação consiste em um processo dinâmico em que o homem se descobre a si mesmo, se aceita como pessoa e se firma como ser livre, no inter-relacionamento com os outros e com o mundo, qualquer política pública de educação deve ter como fundamento uma gestão humanista e aberta do conhecimento, superando definitivamente o viés positivista, que tenta identificar as pessoas como fichas a serem manipuladas pelas instâncias de poder, no seio da sociedade.

Podemos afirmar que existe muito a ser feito pelo Estado democrático via políticas públicas. Um Estado, sabedor disso, não deverá ter dúvida de que há grandes movimentos a assegurar. Dentre eles destacamos os pontos de uma nova forma de interpretar as políticas públicas para a educação de adulto, alicerçada na ideia e na prática da liberdade, bem como no contexto de um pensamento crítico que valorize a ação libertadora dos sujeitos educandos.

5.3 Uma nova possibilidade de Análise de Políticas Públicas: A Proposição

Esta proposição consiste em uma nova chave hermenêutica, uma interpretação que gera formas de compreensão para problemas que se apresentam como situações-limite. É o fluxo permanente, que cria e transforma todas as realidades existentes, é o contínuo estar-sendo (FREIRE, 1998), o futuro a ser construído, futuridade a ser criada, um projeto em realização.

Nessa direção, destacamos alguns pontos essenciais a serem contemplados no conteúdo de dada política pública para a educação de adulto:

5.3.1 O Sujeito Como Componente Fundante da Educação

Assim como Freire, acredita-se que não é possível pensar a educação senão visualizando o homem como sujeito do processo educativo, uma vez que a vocação ontológica humana consiste em ser 'sujeito' e, neste sentido, este só pode ser compreendido como um ser ativo, dinâmico, coparticipante do processo de sua formação.

Necessário se faz considerar o homem do ponto de vista de sua educabilidade, de seu aprimoramento, no seu vir-a-ser constante. Nessa direção, sua educação deve consistir em um processo consciente de tomada de decisões para que possa fazer uso completo de suas potencialidades e capacidades.

Para os educadores Freire (2005) e Lima (2012), a vida humana se difere da vida animal porque o homem possui a capacidade de transcendência e de ultrapassagem dos obstáculos capaz de prendê-lo à finitude do mundo sensível, pois, o homem não nasce com um fim determinado, estabelecido com antecedência, mas, possui a liberdade para criar-se a si próprio, aprimorar seu ser homem, de acordo com suas inclinações.

Conforme já asseverava Freire (2003), o homem não é uma coisa no meio de outras coisas, nem interioridade fechada, uma vez que faz parte do mundo vivido, sendo dele o seu centro. Nesse sentido, este não pode ser considerado apenas como um sujeito que conhece, mas sim, como um sujeito que vive e age, que edifica uma cultura, que constrói uma história, cria valores e decide os seus rumos e os da sociedade. Portanto, o homem precisa ser

caracterizado pelos seus poderes, suas capacidades, seus projetos, ou seja, realiza o seu eu saindo de si, existindo com o outro.

Na visão de Paulo Freire, à medida que os homens desempenham suas ações de forma eficiente sobre o mundo, ressignificando-o pelo seu trabalho, raciocinando sobre seu fazer, vão tomando consciência de si e do mundo e se transformando em 'sujeito' de seu próprio ser. Por essa razão, o homem necessita de uma educação que lhe permita o reencontro com sua própria natureza; uma educação do homem e não somente do aprendente, em situação escolar. Tal perspectiva exige a quebra, construção e reconstrução que vão além das formas de pensar a educação, de maneira a possibilitar a afirmação de novos interesses e valores.

Tal processo não é natural nem espontâneo, exige esforço e determinação; confiança plena na capacidade do ser humano; competência do educador para que possa orientar, abrir perspectivas, mobilizar forças que vão impulsionar tal processo e, sobretudo, considerar a história de vida que o sujeito traz consigo.

5.3.2 A Educação Como Prática da Liberdade

Partindo do pressuposto de que os caminhos da libertação só comportam sujeitos livres e a prática da liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica, coadunamos com a perspectiva de educação em Paulo Freire (2005), cuja capacidade deve realizar-se como prática da liberdade.

Freire (2003) enfatiza que a hominização não é adaptação. Trata-se de um processo que acontece quando o homem humaniza o mundo, sendo que a intencionalidade de sua consciência tem uma dimensão que vai além dos horizontes que o circundam e permite-lhe ultrapassar os momentos e as situações; de forma a criar e transcender.

Continua Freire (2003), a chamar a atenção para o fato de que o homem carece de aprender a pronunciar a sua palavra, o seu pensar, pois só assim ele assume sua efetiva condição humana, uma vez que o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana, possibilitando-lhe criar a sua identidade, proclamar seu ser, migrar do mundo sensível para o mundo inteligente.

Assim, na perspectiva paulofreireana, a partir do momento que o homem abre mão da capacidade de escolher e vai se contendo às imposições alheias que o diminuem e age pelas decisões do outro, ele deixa de se integrar e passa a acomodar-se, ajustar-se. Somente o homem integrado é um homem sujeito.

Enquanto conceito, a adaptação é passiva, ao passo em que a integração ou comunhão são conceitos ativos. O aspecto da passividade permite que o homem caia na inércia, ficando assim, sem capacidade para alterar sua realidade, de maneira em que todo o processo de alteração seria em si mesmo, com o intuito de adaptar-se. Em sendo assim, a adaptação abriria a possibilidade apenas para uma ação defensiva frágil do homem, que para defender-se, no máximo consegue adaptar-se.

5.3.3 O Ser Humano Como Sujeito do Processo de Libertação

Partindo da ideia de que a dominação não permite um homem-sujeito, a libertação demanda respeito à subjetividade humana. Por essa razão, o homem precisa construir-se sujeito. Em um primeiro momento ele vai tirando o véu do mundo da opressão de forma a comprometer-se na práxis, e conseqüentemente, com a sua transformação.

Construir-se sujeito e liberar-se é o sentido maior do compromisso histórico que se tem para com o homem, é participar de uma práxis humanizadora. Trata-se de possibilitar que a educação atinja a sua essência.

Tornar-se sujeito requer soltar as amarras, ousar voos de liberdade. Mais, a liberdade consiste em uma conquista que requer permanente busca, na perspectiva de superação de dada situação opressora. Trata-se de um ato de coragem e ousadia, que incide no reconhecimento crítico da situação, a fim de que, mediante ação transformadora, possa conduzir na busca do ser mais. Ser sujeito requer a saída da condição de opressão para tomar parte do mundo humano, fraterno.

Uma vez que a educação consiste no meio condutor do homem na conquista de sua subjetividade, para que este possa conduzir seu destino e determinar suas ações, a subjetividade incide em uma das mais significativas conquistas do homem. Assim, a ação do educador busca fortalecer uma ideia de sujeito, na construção do homem por ele mesmo, objetivando compor e modificar sua natureza, a fim de possibilitar ao homem a conquista de sua subjetividade, o que, para Paulo Freire, consiste em um ato de amor imperativo que precisa ser experienciado em sua plenitude na sua existência ação, na sua práxis.

Nesta direção, a educação consiste no meio capaz de possibilitar tal conquista, de forma a assumir extenso significado, ou seja, torna-se uma “educação do homem”. Daí a necessidade de serem criadas condições que facilitem a aprendizagem do aprendente, a fim de que possa liberar a sua capacidade de aprender, adquirir conhecimentos por si. É necessário, portanto, uma educação libertadora.

A educação adquire uma nova dimensão com a alteração de evidência do sujeito no processo educativo, uma vez que ela não poderá mais ser abalizada no domínio de livros e fórmulas, mas a partir da construção do conhecimento pelo próprio educando.

Conforme menciona Freire (2001), a educação libertadora e problematizadora como condição de conhecimento requer a superação da contradição educador-educando, sem a qual não é possível a relação dialógica, que seguramente elimina a “educação bancária”, que recusa o diálogo como cerne da educação, e escolhe uma concepção problematizadora, que busca a emersão das consciências para a inserção crítica do homem na realidade concreta.

A educação na perspectiva problematizadora abre a possibilidade e a oportunidade de os educandos se tornarem pessoas proativas, responsáveis, comprometidas e determinadas; com capacidade de utilizar, em novas situações, os conhecimentos adquiridos de forma crítica e reflexiva. A educação problematizadora motiva a busca constante pela autonomia, de forma que o indivíduo passa a estabelecer regras a si próprio.

Tendo em vista a dinâmica da realidade que perpassa o mundo moderno e conseqüentemente a vida em sociedade, o homem carece ser educado para usar de forma positiva sua liberdade, além de pensar e agir de maneira crítica e reflexiva. Uma vez que a educação do homem se constitui em ferramenta essencial de seu processo de humanização, ela deve contribuir para que este seja capaz de pensar por si, descobrir, inventar e construir. É preciso que o homem aprenda a pensar para que possa orientar-se pelo próprio pensamento, aprimorando em si sua autonomia e constituindo-se como um ser livre, pois é só decidindo sua própria orientação que o homem se torna livre e se faz sujeito de seu próprio ser. Ou seja, a educação é possível ao homem, porque este é inacabado.

Segundo Paulo Freire (2001, p. 27):

[...] o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão. Pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

Educação e vida são indissociáveis. Assim, ela deve acontecer de forma natural, seguindo gradualmente cada uma das etapas da vida do ser humano, na perspectiva da educação ao longo da vida. Nessa direção, cabe ao educador considerar o ser em formação com as especificidades próprias de cada um, de forma a considerar que o homem não nasce pronto, ele se constrói a cada momento. Assim, educar para a subjetividade é uma arte que requer habilidades específicas daquele que a pratica.

Educar significa formar homens, portanto, um processo que se faz ao longo da vida. Por essa razão, o educador deve ser consciente de suas ações, assim como dos efeitos que elas

podem gerar na constituição de um novo ser; necessita agir de forma a considerar o ser em formação como “pessoa humana”, uma vez que o homem é aquilo que a educação faz dele. Daí a necessidade de possibilitar-lhe uma educação que considere sua subjetividade e seu desenvolvimento total enquanto sujeito humano.

O progresso da humanidade avançaria em larga escala caso fosse oferecida ao homem uma educação humanizadora, com capacidade de visar o desenvolvimento total de suas potencialidades. Daí a importância de que na direção das escolas existam pessoas competentes e comprometidas com a educação, com o saber, com o outro e com a própria humanidade.

Contudo, sabemos que é impossível que os educadores que não experienciaram tal processo educativo possam proporcionar uma educação problematizadora e libertadora. Faz-se necessário que o professor possua atributos que o habilite a desenvolver uma prática transformadora, uma vez que para educar, uma das condições é que já se tenha sido educado, de forma a demonstrar perceber o sentido profundo da educação; a fim de se comprometer com a espécie humana para contribuir com um melhor estado da humanidade para um futuro breve.

Contudo, tal perspectiva só irá se materializar se todos os atores sociais envolvidos no processo educativo também o estejam no projeto educativo em sua totalidade, desde a sua concepção até sua operacionalização.

5.3.4 Ressignificação da Humanidade Mediante Prática de uma Pedagogia Crítica

A resignificação da humanidade deve ser o princípio norteador de toda pedagogia cujo objetivo é transformar de forma positiva. O homem carece ser educado para se edificar como um membro ativo da sociedade, ter a consciência crítica desenvolvida e desfrutar de sua liberdade. Somente o próprio homem, por meio da educação pode fazer eclodir em si sua liberdade, uma vez que este não pode ser livre, senão por meio da educação. É a educação que irá possibilitar o desenvolvimento de suas disposições naturais que incide diretamente na sua razão.

Nesta direção, uma pedagogia que tem por objetivo levar, transferir, depositar algo no educando, na perspectiva da educação bancária mencionada por Freire (2003), seguramente se guiará por princípios mecanicistas que negadores da subjetividade do educando.

No que se refere ao conhecimento do mundo, todas as representações e conceitos que o homem possui, são criados pelo próprio homem. Ele é o autor de seu pensamento e de suas

ações. Por isso, a educação profícua consiste menos em preceitos do que em exercícios. Faz-se necessário que o homem atue sobre a realidade a fim de poder transformá-la, explorar suas possibilidades para conhecê-las e desenvolver a si próprio.

O esforço de Freire na pedagogia do oprimido (2003) é de busca pela restauração da subjetividade, que se apresenta enquanto pedagogia do homem que desencarna a opressão. Consiste em um instrumento de humanização. E como pedagogia humanista e libertadora, admite dois períodos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2003, p. 41).

A pedagogia dos oprimidos age tanto na libertação do oprimido como a dos opressores. Ou seja, os opressores, ao proibir que os outros sejam sujeitos, não podem também sê-los. Assim, ao se retirar dos opressores seu poder de dominação, de violência e opressão, lhe é restaurada a humanidade perdida no uso da opressão. A educação, ao tornar o oprimido sujeito, o torna também o opressor. A prática da liberdade carece acontecer para ambos. “somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores”. (FREIRE, 2003).

A superação da condição de opressor e oprimido faz nascer um homem novo, não mais opressor, não mais oprimido, mas o homem livre, humanizado. Ou seja, uma educação libertadora permite ao ser humano, mediante reflexão e ação, compreender a dependência dos opressores, para transformá-la em independência para ambos. A luta na superação da contradição opressor-oprimido demanda compreensão e responsabilidade total daqueles envolvidos no processo. O compromisso do educador nessa luta é decisiva, uma vez que a educação é o instrumento capaz de propiciar ao homem sua formação humana.

O homem tende a apreender a realidade, tornando-a objeto de seus conhecimentos. Adquire a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Tal postura é própria de todos os homens e não privilégio de alguns, por isso a consciência reflexiva deve ser instigada a conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade.

A propaganda, o dirigismo, a manipulação, como instrumentos de dominação, não podem ser ferramentas para a formação do cidadão crítico. Quando se faz uma opção libertadora, o homem não se convence e nem se submete à força mítica da propaganda.

O primeiro contato do homem com o objeto cognoscível não sobrevém da consciência crítica. A primeira aproximação espontânea com o mundo se faz pela consciência

ingênua. O desenvolvimento da consciência crítica requer que se ultrapasse esse domínio espontâneo da apreensão da realidade para que o homem, numa posição epistemológica, possa adentrar-se nessa realidade e conhecê-la em profundidade, pois a inserção crítica do homem na história demanda que ele assuma o papel de sujeito que constrói o mundo e crie sua existência como ela lhe apresenta.

Necessário se faz reafirmar da importância do papel do educador na orientação do aprendente adulto e na perspectiva da educação ao longo da vida, pois só assim será possível seu desenvolvimento como “ser” humano e sujeito construtor da realidade, uma vez que a consciência é desenvolvida por meio da educação problematizadora, cujo processo exige a competência político-pedagógica do educador. É preciso saber por que, para quem e como ensinar, ou seja, orientar o processo educativo com fins definidos, de forma crítica e consciente.

A consciência crítica do educando adulto só poderá se desenvolver na relação com o mundo e de forma crítica, mediante situações em que os educandos vão se esclarecendo acerca das dimensões obscuras da realidade e fazendo com que seja desvelada a antiga realidade para transformar a si próprio e ao espaço em que vive e atua com seu poder de determinação.

O homem torna-se sujeito através da reflexão sobre sua situação e sobre seu ambiente concreto. Quanto mais ele refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge e torna-se plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la (FREIRE, 1979, p. 35).

Nessa perspectiva, é necessário uma educação que procure propiciar ao jovem e adulto defasado em idade série e que não puderam realizar o processo educativo em idade regular, a compreensão da realidade e libertá-lo, ao invés de submetê-lo aos processos tradicionais de educação. Por essa razão, a educação deve consistir em um ato consciente, seja na perspectiva formal, informal, popular ou institucional, comprometido com o homem e com a sociedade, de forma que a ação humanizante do educador tem que ser desmistificada, de conscientização sobre os mitos que enganam e que ajudam a manter o processo da dominação na sociedade.

A educação como prática da dominação mantém, “a ingenuidade dos educandos, o que pretende em seu marco ideológico e nem sempre percebido por muitos dos que a realizam é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão”. (FREIRE 2005,p.66).

Retirar do homem a possibilidade de tomar suas decisões e transferi-las a outrem é fazer dele objeto, é ter com ele um ato de violência do qual a educação não pode participar, pois contraria seu objetivo maior que consiste na humanização do homem.

5.3.5 A Educação na Perspectiva Problematizadora

Na perspectiva de uma educação plena, a educação problematizadora, enquanto um que-fazer humanista e libertador, precisa proporcionar aos homens submetidos à dominação os mecanismos necessários à busca por sua emancipação. Trata-se de uma educação em que “educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o autoritarismo do educador bancário” (FREIRE 2005, p.76), superando também a falsa consciência do mundo.

Uma concepção de educação com perspectiva na problematização não pode estar a serviço do opressor, porque tal concepção deve permitir ao homem ser sujeito de seu próprio existir, de forma a propiciando-lhe o engajamento à vida social de forma crítica e reflexiva em que educadores e educandos não são considerados contrapostos. O educador “reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos alienados por sua vez à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador” (FREIRE 2005, p.33).

Na prática, a educação problematizadora promove a superação da contradição educador-educando, e faz com que ambos, concomitantemente, se tornem educadores e educandos, de maneira a impedir uma educação que impõe a passividade ao educando e que estimule sua ingenuidade, impedindo sua criticidade e um pensar autêntico. Quanto o educando se exercitar no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto mais será impedida sua inserção no mundo do sujeito.

Nessa perspectiva, o educador carece considerar a consciência dos homens como algo especializado neles e não os homens como “corpos conscientes”. A consciência não pode ser visualizada como uma seção interior dos homens, passivamente aberta ao mundo que vai aos poucos enchendo de realidade, mais sim, uma consciência moderada capaz de receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que vão transformando em seus conteúdos.

A educação, cuja essência se distancia da problematização, entende que os homens são passivos por natureza e que cabe à educação torná-los cada vez mais passivos, mais dóceis e conseqüentemente mais dependentes. O que se pretende com esse tipo de educação é dificultar a capacidade de pensamento autêntico por parte do educando e assentá-lo num estágio elevado de submissão, levando-o perder a posse da realidade. Tal processo educativo

almeja inibir seu poder de criar, de atuar, de forma a obstacularizar a atuação dos homens como sujeitos de ação, de opção, de tomada de iniciativa, que, conforme Paulo Freire culmina na formação do homem inibido, incapaz e infeliz.

Porém, a negação do homem abstrato, isolado, descontextualizado, requer que o educador se empenhe na desmitificação do educando, de maneira a possibilitar-lhe readquirir a humanidade que lhe foi roubada; ação que culminará em uma tomada de posição que romperá com todas as formas de amarras que impediam o homem de desfrutar da prática da liberdade.

O educador, ao permitir ao educando a tomada de consciência da situação, possibilita as condições para que este possa realizar a leitura da realidade, ao mesmo tempo em que admite a substituição da consciência ingênua pela consciência crítica. Cai por terra o “mito de inferioridade ontológica”. (FREIRE 2005, p. 40).

De posse da consciência crítica, passa a inexistir no homem, o sentimento de inferioridade, que passa a descobrir-se como um ser superior, de forma a reconhecer seu valor como pessoa humana, como ser social, cultural e político. O homem, ao enxergar-se enquanto humano, passa a ressignificar sua experiência existencial que ganha uma nova dimensão capaz de possibilitar a substituição do medo pela coragem, na certeza de que a transformação é possível e que ela começa no e pelo próprio homem mediante o conhecimento, que se configura como uma forma de poder.

A fim de cumprir com as premissas de uma educação problematizadora, faz-se necessário que o educador tenha uma visão humana, cujo olhar visualiza sua ação com a do educando na perspectiva do sujeito de sua educação, de forma a permitir a prática de um pensar autêntico e não lhe oferece como doação um saber pronto, acabado. Sua ação se funda na crença do poder criador do aprendente em sua possibilidade de transcendência. Não o considera um espectador e nem tenta domesticá-lo. Estimula sua ação. “Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão”. (FREIRE 2005, p 63).

O educador, ao eleger a participação como metodologia do trabalho educativo a ser desenvolvido junto ao educando, possibilitará o seu envolvimento na busca do saber, e o desvelar da realidade, de maneira a proporcionar ao educando a condição de sujeito do processo educativo e como consequência a libertação da dependência do domínio de outrem, uma vez que a educação que é capaz de superar o “intelectualismo alienante” do educador bancário, será capaz de superar igualmente a falsa consciência do mundo do educando.

Partindo da ideia de que conhecer consiste em uma tarefa peculiar aos sujeitos, é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. O conhecimento requer um comportamento perpassado pela curiosidade e pelo questionamento do sujeito cognoscente. Demanda sua atuação, seu fazer reflexivo, crítico a fim de que o homem possa conhecer além da realidade, também os condicionantes que nela interferem, e também a si mesmo nesse contexto.

Para que a verdadeira aprendizagem aconteça, a participação ativa do educando na busca do saber se constitui elemento essencial, a fim de que se possa aprender e reinventar as situações existenciais e concretas.

A educação produzida mediante participação efetiva do educando, proporcionará uma mudança substancial neste, uma vez que agindo de maneira participativa terá condições para transformar a realidade e a si próprio. Educador e educando necessitam assumir o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto na busca de sua própria transformação.

Conforme já mencionado anteriormente, o homem é um ser da práxis, capaz de agir e refletir sobre suas ações. Somente ao homem é dada a possibilidade de atuar, transformar, construir a realidade, e reconhecer-se sujeito dessa transformação. Por essa razão, a prática pedagógica educativa não pode se construir em um fazer mecânico, uma vez que cabe ao educador substituir os procedimentos “mágicos” por técnicas que propiciem a compreensão da realidade, o que, para Paulo Freire, deve se dar de forma “admiradora” e não “aderida”. Ao educando cabe apreender os nexos que articulam um fato ao outro sem misturar-se a eles, pelo contrário, deve reconhecê-los distanciados de si, apesar de se fazerem presentes em sua realidade.

A prática educativa deve ser evitar que o educando capte a realidade de forma ingênua, desarticulada do conhecimento científico. Faz-se importante possibilitar aos educando a superação da aquisição do conhecimento, de forma preponderantemente sensível, mais sim, pelo uso da razão. Na busca pela construção do conhecimento, o educando pode partir do sensível, mais precisa alcançar a razão da realidade.

Toda prática educativa problematizadora, comprometida e responsável deve permitir que o educando vá até as coisas, explore-as, situe-se entre elas para estabelecer a relação sujeito-objeto. Por essa razão, acredita-se que este deva ter a oportunidade de agir, de explorar os objetos, as situações, fazendo comparações para que possa aprender de forma autêntica e se tornar sujeito de sua educação, de forma autônoma.

5.3.6 Possibilidades Educativas e Educação Libertadora

Uma vez que inexistente prática educativa neutra, Paulo Freire recomenda ao educador o uso de técnicas adequadas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, mas adverte-os sobre o seu uso, pois, para o estudioso, as mesmas técnicas que humanizam o educando, podem desumanizá-lo, domesticá-lo.

Na prática, o uso apropriado das técnicas educativas vai expor o posicionamento filosófico-ideológico do educador, sua compreensão sobre o sujeito da educação. Nessa direção, a problematização, o diálogo, a experimentação, a ação reflexiva do educando é que o torna centro do processo educativo e autor de sua aprendizagem.

Daí a necessidade do desenvolvimento de uma educação do interesse, da curiosidade, em oposição ao esforço artificial, em que o conhecimento seja visualizado como possibilidade de desenvolvimento interno, cujo foco da educação seja a ação, em vez da passividade. O objetivo do trabalho educativo deve supor sempre um propósito claro que vai além da ideia de ensinar muitas coisas, mas impedir que sejam adquiridas ideias que não sejam claras, fatos que não sejam compreendidos.

Assim como Paulo Freire, visualiza-se que o educador que acredita que o educando possa ser sujeito da própria aprendizagem, seguramente terá mais condição de propiciar sua ação sobre o objeto do conhecimento, facilitar sua apreensão, suas descobertas, a formação de ideias.

O educador esclarece,

Em todo homem existe um ímpeto criador, o ímpeto de criar nasce da inclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. (FREIRE, 2001, p.32).

Ao educador recai a tarefa de ser também um mediador, capaz de facilitar a busca do saber, ser um indagador constante. A capacidade de realização do pensamento crítico permite ao sujeito que ele não seja submetido a um objeto pré-dado, mas possibilita a ele elaborar o conhecimento. É essencial que as práticas educativas ensinem a pensar ao invés de se transmitir ideias.

O conhecimento profícuo só pode ser produzido com base na liberdade, na verdade e na própria ação do indivíduo. Tal perspectiva permite que a aprendizagem se torne significativa e duradoura e que o aprendiz adquira o desejo na busca do saber e se torne motivado a produzir o próprio conhecimento.

A liberdade consiste no primeiro e mais importante de todos os bens e o princípio fundamental da educação. Só ela proporciona ao homem a transcendência, a independência ante os outros homens. A liberdade refere-se à faculdade de se determinar a agir com inteligência, possibilitando ao homem ser sujeito de seu próprio ser.

Trata-se de realizar uma ação “paidêutica” na vida, um ensaio geral via-escola, mediante desenvolvimento de políticas públicas, mediatizadas por ações ressignificadas, ainda que na batalha de forma incompleta, às vezes, para que os homens possam, de modo criativo, SER e FAZER, outras possibilidades, para uma nova realidade, cujo tempo e ação seja perpassado pela solidariedade, uma vez que um mundo justo é aquele no qual todos adquirem a melhor base possível para sua vida futura, com acesso aos direitos com qualidade. É aquele no qual todas as pessoas desfrutam de oportunidades para desenvolver sua capacidade individual em um meio seguro e propício, aliando o desenvolvimento físico, psicológico, espiritual, social, emocional, cognitivo, cultural, simbólico e político. E é este mundo que as políticas públicas para a educação precisa imprimir no texto e na ação, para que continuidade da vida no planeta seja garantida.

A proposição quanto à nova possibilidade de análise de Política Pública parte do pressuposto de que o homem consiste na peça chave no contexto da política pública, compreendida neste estudo como o conjunto de intervenções e ações do Estado não com a finalidade de controle ou administração, mais orientada para a geração de impactos positivos nas relações sociais, dentre as quais nas políticas de educação, na perspectiva do direito que todo cidadão possui, independente da sua condição social, pois, a educação para a vida é pensada para todos.

Assim, o ser humano consiste na essência, leitura, compreensão e razão na busca por uma educação ao Longo da vida, em que a participação se configura como metodologia e motor de transformação da realidade, mediante elaboração, prática e acompanhamento das ações pensadas para a melhoria da qualidade de vida dos inúmeros atores sociais produtores da vida em sociedade em um contexto planetário, em que o outro é visualizado como semelhante, num contínuo processo do exercício de alteridade, uma vez que é no encontro com o outro que os seres humanos vão se constituindo sujeitos da própria história. Trata-se de perceber o outro como princípio de uma racionalidade e sensibilidade - ética que deve perpassar as relações educativas que serão materializadas pelas políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta investigação, visamos tecer considerações de maneira a evidenciar os limites e possibilidades da materialização das políticas públicas para o trabalhador mediante a oferta do Proeja no IFMT, mencionar as limitações e obstáculos para a concretude da pesquisa, ressaltar a proposição de uma nova e inovadora possibilidade de análise de políticas públicas para a educação na perspectiva da emancipação de adultos e, também, indicar algumas possibilidades de trabalhos futuros.

Este estudo objetivou realizar uma análise compreensiva, a partir do IFMT, de forma a destacar os efeitos, as possibilidades e perspectivas diante da implantação do Decreto nº 5.478/05 que instituiu, na esfera 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, diante desse objetivo e após a realização da mesma foi possível inferir que antes de possibilitar a inserção do homem no mundo e no mercado de trabalho, o Programa permite que cada ator social inserido no processo educativo tenha a percepção do homem como sujeito dotado de capacidade para agir e transformar o espaço onde vive.

A prática do Proeja no IFMT, investigada nesta pesquisa, incorpora a ideia de que o processo de ensinar é o mesmo do aprender, e que não é um ato unilateral de alguém que ensina e deposita conhecimentos desligados da realidade de quem aprende; ela faz da ação educativa um processo que integra a vida de quem aprende alimentando-se na fonte das experiências, dos modos de viver e de pensar dos sujeitos resultantes da aprendizagem que ocorre em suas experiências de vida, das relações sociais enriquecidas, atribuindo novos significados aos conhecimentos sistematizados, gerando sujeitos cognoscentes e construtores de novos conhecimentos que para eles sejam instrumento de mudança, de inserção social, de novas sociabilidades. Nessa direção, pode-se afirmar que a educação profissional consiste em uma forma de educação que vai além do cumprimento das prerrogativas do mundo do capital, na qualificação da mão de obra para atender a demanda do mercado.

Diante da análise compreensiva das narrativas dos atores sociais participantes dessa pesquisa percebe-se que o Proeja legitima a cidadania expressa na Constituição brasileira, como direito de todas e todos, tendo em vista que apresenta-se como uma práxis político-pedagógica capaz de dar voz pelo diálogo, como instrumento de libertação, de afirmação de culturas silenciadas e negadas, possibilitando a construção de saberes, de novos modos e metodologias que repercutem na grande esteira de esforços humanos, na construção de sua

representação social, de reconhecimento que culmine no processo de construção de uma sociedade democrática, humana e ética.

Considerando que a cidadania constitui-se em um processo de formação humana, nascido das experiências das ações da escola em articulação com os movimentos sociais, a vivência do Proeja desenvolvido no campus Cáceres e São Vicente corrobora essa ideia, tendo em vista que forneceu contribuições no âmbito da pedagogia para a educação escolar e para toda e qualquer modalidade educativa com intencionalidade libertadora contribuindo para a superação dos processos e práticas educativas bancárias, como afirmava Freire, abrindo-se para novas perspectivas em relação à assimilação e produção de conhecimentos, diferentemente da cultura escolar implantada em grande parte das escolas. Assim, a educação, na perspectiva da valorização da vida em sua plenitude, o processo de apreensão e construção do conhecimento, se realiza na relação objetiva e intersubjetiva que resulta em saberes socialmente construídos e ressignificados.

Ao encontro dessa perspectiva tem-se a impressão dos atores sociais sujeitos da pesquisa que concebem a educação para o trabalhador, mediante o Proeja, como um fenômeno social, histórico, político e, portanto, atravessado pela contradição como lei geral da compreensão científica da realidade, posta no âmbito da participação democrática que envolve todas as relações humanas no exercício da democracia social. Essa contradição pode ser considerada positiva, uma vez que, mesmo no contexto de um projeto coletivo, a educação via Proeja, não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, ela vislumbra a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes, viver com elas e não apesar delas. Dessa maneira, a educação focada na formação ao longo da vida passa a assumir diversos significados e formatos, além de ser alimentada por princípios filosóficos, sociológicos, ontológicos e epistemológicos que ressaltam a emancipação, a liberdade e o empoderamento das classes e dos setores menos favorecidos.

Acredita-se que a proposta de trabalho desenvolvida pelo Proeja na Vila Aparecida e na Colônia Z2, em Cáceres, nos diversos assentamentos na Serra de São Vicente e nas turmas do Proeja no Campus Cuiabá, contribui tanto para o aprimoramento do homem na vida, presente em cada pessoa, que articula “a boniteza de mãos dadas com a decência” (FREIRE, 1996 p. 36), quanto com a prática docente e social das pessoas que, de alguma forma, participam do processo.

À luz das análises constatou-se que apesar do Proeja se constituir em um Programa configurado como política social que se realiza em um campo de tensão, ele possibilita desenvolver a educação integral em articulação com a formação do trabalhador, uma vez que

o trabalho se constitui em elemento fundante da vida humana, portanto, na perspectiva de uma educação para a vida em todas as suas dimensões e possibilidades.

Concomitante a isso, o Proeja apresenta algumas lacunas e limitações, tanto do ponto de vista do Programa quanto de sua operacionalização nos diferentes campi do IFMT, uma vez que a lógica do sistema capitalista se faz presente nas relações sociais e é constituída pela exploração de uma classe sobre a outra.

Como obstáculo no processo de realização da pesquisa, temos a inexistência de registros sobre as ações em torno da implantação e desenvolvimento do Programa na instituição, fato que dificultou a coleta de dados para a composição da investigação.

Uma das limitações observadas na execução dos cursos, na modalidade Proeja, é operacionalização dos mesmos dentro do calendário civil, haja vista que isso dificulta a frequência e participação dos atores sociais quando estes pertencem a uma classe específica de trabalhadores, como é o caso dos pescadores e agricultores dos campi de Cáceres e São Vicente, respectivamente.

Outro aspecto a ser observado é a imposição para a oferta de cursos na modalidade Proeja. Uma imposição advinda do MEC para a Instituição e desta para com os campi, isso gera insatisfação, desconforto e resistência por parte de muitos docentes designados para construir o conhecimento junto a essa classe de estudantes.

Apesar das dificuldades encontradas no dia-a-dia, assim como outros programas educativos, o Proeja se constitui em um Programa ousado, enquanto catalisador na luta por uma educação plena e de qualidade, que faça da prática educativa a instrumentalização política e científica dos homens, do encontro entre sujeitos, do desejo da vida coletiva, visando a justiça, dignidade e amorosidade que todos merecem.

A pesquisa evidenciou que a opção política do Proeja prima pela valorização da vida de homens e mulheres nos diferentes campi do IFMT, e tem na educação do homem, na indignação, na autonomia, no sonho possível e na esperança, o suporte teórico-metodológico que fomenta o enfrentamento dos obstáculos e desafios presentes em um projeto de educação popular de ações cotidianas, tendo em vista que o Proeja emerge para a construção de uma educação cidadã, como exemplo de respeito e consideração pela aprendizagem humana contextualizada e enraizada na cultura e aberta a novas possibilidades via ações em permanente processo de criação e recriação.

A análise das percepções dos atores sociais participantes dessa investigação permite inferir que cabe às políticas públicas de educação para os adultos, na perspectiva da educação ao longo da vida, criar mecanismos que facilitem a participação da sociedade civil nos

assuntos relacionados à vida e ao combate a todas as mazelas que prejudicam o desenvolvimento saudável das pessoas, como pobreza, fome, violência, discriminação, exploração sexual, trabalho forçado, entre outras.

É preciso ter a consciência de que o ato educativo carrega uma grande carga política, o que implica dizer, em outras palavras, que não há a possibilidade de se conceber uma proposta pedagógica simultaneamente a favor de todas as classes sociais sem considerar suas diferenças. A operacionalização do Proeja no IFMT demonstra na prática essa conjuntura, além do que foi possível observar uma luta interminável para que sua oferta seja efetivada no âmbito da instituição.

No IFMT, parte considerável dos campi não realizam a oferta de cursos na modalidade Proeja, mesmo que esta seja uma imposição legal, e, os campi que possuem a oferta sofrerem com o alto índice de evasão. A alternativa da gestão do IFMT para minimizar a situação foi a criação de uma Comissão, designada via Portaria N° 545, de março de 2015 (Anexo I), para escrever a política de execução do Proeja na instituição.

Essa ação seria louvável caso o Proeja não tivesse uma política e uma diretriz em nível nacional, assim, a instituição ao deixar de cumprir com os aspectos legais inerentes ao Proeja, tenta instituir o óbvio. Pena... O Proeja não necessita de nada além do cumprimento daquilo que já se encontra contemplado na legislação.

Fica evidente que o que falta para que o Proeja seja desenvolvido conforme a orientação legal no IFMT é boa vontade, uma vez que existe demanda para tal oferta. Na prática, se faz necessário que a equipe gestora e docente da instituição acreditem na oferta enquanto possibilidade de educação tão importante quanto as demais existente na instituição.

Torna-se claro que o desenvolvimento do Proeja não consiste em uma tarefa simples, contudo, a complexidade que perpassa tal tarefa, não destrói a teimosa construção de vínculos solidários de responsabilidade pelo destino comum dos seres humanos, ao contrário, acalenta-os, gera-os como provocações à mutação por uma nova experiência de vida.

Acredita-se, diante dos resultados da pesquisa, que o Proeja enquanto possibilidade educativa, consiste em um instrumento de autocrítica e de formação de novas visões para os atores sociais envolvidos no Programa, de forma que a educação colabora no desenvolvimento de pessoas com capacidade crítica, uma vez que recai sobre ela, na perspectiva da oferta de uma formação geral, a possibilidade de transformação humana, a fim de atender a sociedade e a demanda por parte dos interessados e convencidos da sua possibilidade e necessidade.

Como perspectiva futura em relação à pesquisa, esperamos que a nova fase de expansão do IFMT possa assumir o Proeja como uma de suas prioridades, uma vez que os novos campi estão sendo instalados nos municípios localizados no interior do Estado, evidencia a existência de um número significativo de pessoas fora da escola, e que, portanto, necessitam de formação inicial e continuada na perspectiva da educação integral para jovens e adultos.

Diante do exposto, é possível vislumbrar a prática de uma educação para o trabalhador inserida no mundo do capital, mas de forma a possibilitar a ele uma leitura de cenário capaz de permitir-lhe agir e transformar o mundo e o mercado de trabalho via elementos proporcionados pelo princípio educativo do trabalho, de forma a ressignificar a educação do trabalhador para além da reprodução social, pois, enquanto política pública, o Proeja nasce com dupla intenção - atender tanto aos imperativos do mercado como contribuir para a formação do trabalhador, o que remete para a afirmação da coexistência dos modelos de política de educação de adultos propostos por Lima (2015), modelo democrático-emancipatório, o modelo de controle do Estado e o modelo de gerenciamento de recursos humanos (RH).

Daí a importância da proposição de uma nova possibilidade de análise de política pública de educação de adultos, elaborada diante da percepção de que a chave interpretativa maior de toda e qualquer política pública, sobretudo quando se refere à educação ao longo da vida, deve considerar o homem como chave de leitura, compreensão e razão da busca por uma educação plena.

A crença na educação enquanto mecanismo de transformação de vidas se dá pelos efeitos desta em minha vida, pois muitas foram às formas adversas que me colocaram diante de situações limite, que exigiram tomadas de decisão, entendidas no sentido de que todo ato de liberdade ou de escolha implica em cisão, em corte, pois representa restrição que se realiza numa liberdade situada, possibilitada pela visão de mundo, mediatizada pelos processos educativos autônomos por mim vivenciados em diferentes espaços e circunstâncias de vida.

Em consonância com o pensamento de Clarice Lispector, defendo a ideia de que toda prática educativa deve ser capaz de possibilitar ao ser humano ser essencialmente humano, feliz e com condições para lidar com as adversidades da vida.

Diante da minha crença na educação enquanto mecanismo de transformação de vidas, afirmo que “sou o que quero ser, porque possuo apenas uma vida e nela só tenho uma chance de fazer o que quero”, mas ciente de que “tenho felicidade o bastante para fazê-la doce, dificuldades para fazê-la forte, tristeza para fazê-la humana e esperança suficiente para fazê-la

feliz”, por acreditar que “as pessoas mais felizes não têm as melhores coisas, elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos”.

Me utilizo da canção “Tocando em Frente” de Renato Teixeira para afirmar minha utopia na possibilidade de construção de outro mundo, que sei, é possível, mais não é simples de ser concretizado. Por essa razão afirmo que:

Ando devagar porque já tive pressa
 E levo esse sorriso porque já chorei demais
 Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
 Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
 Nada sei.

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
 Compreender a marcha e ir tocando em frente
 Como um velho boiadeiro levando a boiada
 Eu vou tocando dias pela longa estrada eu vou
 Estrada eu sou.

Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
 Um dia a gente chega, no outro vai embora
 Cada um de nós compõe a sua história
 Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
 De ser feliz.

Ando devagar porque já tive pressa
 E levo esse sorriso porque já chorei demais
 Cada um de nós compõe a sua história,
 Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
 de ser feliz.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABRÃO, Bernardette Siqueira, org. **História da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Col. Os Pensadores.
- ALMEIDA, Maria H. T. de. "**Federalismo, democracia e governo no Brasil: ideias, hipóteses e evidências**" in Revista Brasileira de informação Bibliográfica em Ciências Sociais, BIB, São Paulo, n° 51,1° sem. 2001, p. 13 -31.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANDERSON, J. Public policymaking. **An introduction**. Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 1990.
- ANDERSON, P.; FEJES, A. & SANDBERG, F. The “double face” of lifelong learning: two analytical perspectives on a “silent revolution”. **Studies in the Education of Adults**, Vol. 34, Nº. 1, pp. 3-22. 2013.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Rio de Janeiro: Boitempo, 1999.
- ARANTES, Paulo. **Capital abriu mão de ideologia, diz filósofo**. Folha de São Paulo. 15 de outubro de 2003, Caderno Ilustrada, p. E 3.
- ARRUDA, Gerardo Clésio Maia. **Qualificação profissional nos tempos presentes: deciframo ou te devoro**. In CARLEIAL, Liana e VALLE, Rogério. Reestruturação Produtiva e Mercado de Trabalho no Brasil. São Paulo: Hucitec – ABET, 1997, p. 103-121. AUER, Peter & Cazes, Sandrine. Nuevo estudio de la OIT: los mercados de trabajo, menos volátiles de lo que se pensaba. In. Trabajo revista de la OIT, n. 40, ago. 2011.
- AURELIANO, L. & DRAIBE, S. M. “**Welfare State: o caso brasileiro**” in: Projeto: A Política social em tempo de crise. Articulação Institucional e descentralização; vol. 1 – Reflexões sobre a natureza do Estado de Bem-Estar. Brasília: MPAS/ CEPAL, 1989.
- AZAMBUJA, Darcy. **Teoria Geral do Estado**. 4 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1962.
- AZEVEDO, Fernando de. **Pequeno dicionário latino-português**. 5 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de.; GOMES, Alfredo Macedo. **Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação**. Linhas Críticas, Brasília, v.15, n. 28, p. 01-17, jan./jun. 2009.
- BACHELARD. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALL, S J. **O que é política?** Textos, trajetórias e caixas de ferramentas. In: Education reform: a critical and post-structural approach. Great Britain, Open University Press, 1994.

BALL, S. J. **Politics and policy making in education.** London: Routledge, 1990.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15jun 2010.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** Currículo sem fronteiras, v. 6, n.2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades de Conocimiento:** nuevos desafios para la Educación Terciaria. Washington: BM, 2003.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. 1. ed. Washington: BM, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, 1997:** o Estado num mundo em transformação. Washington: BM, 1997.

BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. **La escuela capitalista en Francia.** Siglo XXI. (1976) (2ª ed.): Madrid.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.

BENEVIDES, M. V. **A cidadania ativa:** referendo, plebiscito e iniciativa popular. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

BENEVIDES, M. V. **Cidadania e democracia.** Lua Nova – revista de Cultura e política, número especial sobre cidadania, São Paulo, Cedec, n. 33, 1994.

BENEVIDES, M. V. **Educação para a cidadania e em direitos humanos.** Anais. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Águas de Lindóia. Anais II: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindóia, Feusp, 1998.

BOBBIO, N. **Igualdade e Liberdade.** Trad. Carlos Nelso Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro S/A, 1996.

BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia:** uma defesa das regras do jogo. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**, v. 1. 12 ed. Brasília: UNB, 1998.

BOBBIO, Norberto. **A Era Dos Direitos**, trad. Carlos Nelson Coutinho. Nova ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7ª reimpressão.

BODIN, apud AZAMBUJA, Darcy. **Teoria Geral do Estado**. 4 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1962.

BOGDAN, Robert; BLIKEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BOITO JR., Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BORGIANNI, Elisabete & MONTAÑO, Carlos (Orgs.). **La Política Social Hoy**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWE, R., Ball, S. J. & Gold, A. **Reforming education and changing schools: Cases studies in policy sociology**. London, England: Routledge. 1992.

BOWE, Richard; BALL, Stephen. **Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: an overview of the issues**. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London: Toutlegde, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Marisa. **Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior?** Anais. Trabalho apresentado no GT 09 da 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 15 a 18 out. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.Br/reuniões/29ra/29portal/htm>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL, Ministério da Ciência e Tecnologia. **Ciência, Tecnologia e Inovação: desafio para a sociedade brasileira**. Livro Verde. Brasília: MCT/Academia Brasileira de Ciências, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proeja - Documento Base**. Brasília-DF: MEC; SETEC, 2006.

BRASIL, **Parecer nº 06 de Abril de 2006**. Sobre Formação Acadêmica X Exercício Profissional. CNE, 20026.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. Comissão de Sistematização. **Emendas Populares**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, ago. 1987. 2v.

BRASIL. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Anais. **3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: síntese das conclusões e recomendações**. Brasília: Ministério da Ciência e da Tecnologia, Centro de Gestão de Estudos Estratégicos, 2006.

BRASIL. **Chamada Pública nº 002/2007 de 27 de setembro de 2007**. Formação Proeja. Chamada Pública para apresentação de projetos de cursos de formação de docentes e gestores no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: MEC/SETEC, 2007.> Acesso: 13 set. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 1.258, de 28 de novembro de 1988**. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 17 set. 2014.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução n. 1, de 3 de março de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. Brasília-DF: MEC, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1988.

BRASIL. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Curitiba, Ano I, nº 1, p. 89-110, jan-jun 2010.

BRASIL. **Decreto – Lei nº 4.073 -de 30 de Janeiro de 1942** . Lei Orgânica do Ensino Industrial. Presidência da República, 1942.

BRASIL. **Decreto – Lei nº 547, de 18 de Abril de 1969**. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Casa Civil. 1969.

BRASIL. **Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.Casa Civil. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto 87.310, de 21 de junho de 1982**. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, 1982.

BRASIL. **Decreto- Lei Nº 4.244, de 9 de Abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Presidência da República. 1942.

Brasil. **Decreto Lei nº 4.830 de 15 de Outubro de 1942**. Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência e dá outras providências. Casa Civil. Outubro de 1942.

Brasil. **Decreto Lei nº 5.452 de 1º de Maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Casa Civil. Maio de 1943.

Brasil. **Decreto Lei nº 593 de 27 de Maio de 1969**. Autoriza o Poder Executivo a instituir uma fundação destinada a prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência. Senado Federal, 1969.

BRASIL. **Decreto- Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Presidência da República, 1943.

BRASIL. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997.** Regulamenta, para o sistema federal de ensino, as disposições contidas nos artigos 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 16 abr. 1997. (Revogado pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.)

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 abr. 1997.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o sistema federal de ensino, as disposições contidas no artigo 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos artigos 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 20 ago. 1997. (Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001.)

BRASIL. **Decreto nº 2.406, de 27 de Novembro de 1997.** Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Casa Civil, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 28 nov. 1997.

BRASIL. **Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 10 jul. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília-DF, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 26 jul. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004.** Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do ministério da educação, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, nº 145, 29 jul. 2004. Seção 1, p. 7-16.

BRASIL. **Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004.** Regulamenta a Lei no. 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 set. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos centros federais de educação tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 02 out. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.225, de 01 de outubro de 2004.** Altera dispositivos do decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 02 out. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004.** Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Casa Civil, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.409, de 14 de abril de 1943.** Cria, no local denominado São Vicente, município de Cuiabá, Estado de Mato Grosso, um Aprendizado Agrícola, subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. Casa Civil, 1943.

BRASIL. **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: 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006,** dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 9 jun. 2006.

BRASIL. **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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de Abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. De 23 de Setembro de 1909.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil - 1909. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. v. 2, p. 445-447.

BRASIL. **Decreto nº 7.649, de 11 de novembro de 1909.** Cria nas Escolas de Aprendizes Artífices, a que se refere o decreto nº 7.566, de 23 de setembro último, os de Janeiro lugares de professores dos cursos primários noturnos e de desenho, e dá outras providências. Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil - 1909. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. v. 2, p. 707-708.

BRASIL. **Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Presidência da República, 1946.

BRASIL. **Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Presidência da República, 1946.

BRASIL. **Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Presidência da República, 1946.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 13 set. 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 10.486, Brasília-DF: Ministério da Justiça, 1990.

BRASIL. Governo do Estado do Rio de Janeiro. **Cadernos da Assistência Social**. nº2. Secretaria de Assistência Social, 2013.

BRASIL. IBGE/Gerência de Cadastro Central de Empresas. **As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil**: 2002. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

BRASIL. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**, referente à Lei da Reforma Universitária. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Casa Civil, 1968.

BRASIL. **Lei 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Csa Civil, Brasília, 1978.

BRASIL. **Lei de Criação dos Institutos Federais**. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional-LDB**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172/2001. Estabeleceu o Plano Nacional de Educação para o período de 2000 a 2010. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 abr. 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 03 dez. 2004. Seção 1, p. 2.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 31 dez. 2004. Seção 1, p. 6.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 jan. 2005. Seção 1.

BRASIL. **Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 10 out. 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. De 29 de Dezembro de 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Casa Civil, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Casa Civil, 2014.

BRASIL. **Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Casa Civil. 1959.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei nº 9.394 de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. Casa Civil, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Casa Civil, 1971.

BRASIL. **Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Casa Civil. Brasília, 1993.

BRASIL. **Lei Nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Casa Civil.1993.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de educação tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 09 dez. 1994. Seção 1, p. 18.882.

BRASIL. **Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Casa Civil, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, nº 225-A, 25 nov. 1995a. Seção 1, p. 19.257.

BRASIL. **Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 22 dez. 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

BRASIL. **Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 28 maio 1998.

BRASIL. MEC/MF/MP/MCT. **E. M. I nº 015, de 10 de abril de 2006**. Encaminha ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República proposta de Projeto de Lei que “estabelece normas gerais da educação, regula a educação superior do sistema federal de ensino e toma outras providências”. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, 1995.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro Branco: ciência, tecnologia e inovação**. Brasília: MCT, 2002.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria**. Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo. Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade. Questões Críticas da Educação Brasileira: consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade. Brasília: MCT, 1995.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Tecnologias sociais** – Termo de Referência. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/9917.html>>. Acesso em: ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação & UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo, Brasília: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Concepções e Diretrizes para os Institutos Federais**. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento Político-Estratégico. 1995-1999**. Brasília: MEC, maio 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **O desafio de educar o Brasil**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/pdf/desafio.pdf>>. BRASIL. Ministério da Educação. Anteprojeto de Lei da Educação Superior. Brasília, 29 jul. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/reforma/documentos>>. Acesso em: jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja**: Documento Base. Brasília-DF: MEC, fev. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Capes. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: MEC, dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/Capes. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: MEC, dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Os Desafios do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Proposta de política pública para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/PolíticasPublicas.pdf>>.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano Plurianual 2004-2007**. Orientação Estratégica de Governo Um Brasil para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social. Brasília: MP, 2003a.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007**: mensagem presidencial. Brasília: MP, 2003b.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado**. Brasília: Sefor, 1995.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/05**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. CNE, 2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. CNE, 1999.

BRASIL. **Parecer nº 436/2001**. Aprovado em 02/04/2001. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. CNE, 2002.

BRASIL. **PL 3.775/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **Portaria n.º 116**. Divulga, na forma dos Anexos I e II à presente Portaria, a relação das propostas aprovadas no processo de seleção de que trata o item 6 da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, e que pautarão a elaboração do Projeto de Lei de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De 31 de Março de 2008.

BRASIL. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 2.208/97 e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 maio 1997.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.627, de 28 de abril de 2004**. Instituem o Sistema Especial de Reserva de Vagas par estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: abr. 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.200/2006**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Brasília, 2006.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.200/2006**. Estabelece normas gerais de educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: jun. 2014.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de Junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. CEB, 1998.

BRASIL. **Resolução N.º 204, de 04 de dezembro de 1997**. DOU 08/12/1997 Aprova a Norma Operacional Básica - NOB, nos termos acordados na reunião extraordinária do CNAS, em 02 de dezembro de 1997, e num prazo de 60 dias, proceder a avaliação da sua implementação. Ministério da Previdência Social. 1997.

BRAYNER, F. H. A. **Ensaio de Crítica Pedagógica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

BRÉAL, Michel. O que chamamos pureza da língua? In: **Ensaio de semântica**. Coord. E rev. técnica da trad. Eduardo Guimarães. São Paulo: EdUC / Pontes, 1992.

BRESSER PEREIRA, L.C. Burocracia na Construção do Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, n. 28. Paraná, 2008.

BUENO et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385-410, mai./ago. 2006.

CABRAL in GUIMARÃES, Solange T.; CARVALHO, Claudia Cristina Ferreira; PASSOS, Luiz Augusto; José Marin. **Ruação-Das epistemologias da rua à Política da rua**. Cleção PalavrAção. EdUFMT, Cuiabá, 2014.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto. **A “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais: um percurso do ensino médio-técnico ao ensino superior**, 2005. Tese de Doutorado, Niterói: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada: Reflexões e alternativas**. Campinas – SP, Papyrus, 2000.

CANDAU, V. M et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis-RJ : Vozes, 1995.

CARDOSO, Fábio Luiz Lopes. “**A Influência do Relatório Beveridge nas Origens do Welfare State (1942 – 1950)**” in: Revista *Todavia*, Ano 1, nº 1, jul. 2010, p. 39-53

CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança Brasil: proposta de governo**. Brasília: s. n., 1998.

CARVALHO JÚNIOR, Clóvis. **Teoria do Estado: O pensamento sobre o Estado no século XX**, p. 41. 1992.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras: 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2009, 12ª edição.

CASTORIADIS, Cornelius. “**Dúvidas na história das lutas operárias**”. in Revista Oitenta. vol. 1, nov/dez – 1979.

CASTRO, R.P. (2008) In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1981.

CHESNAIS, François (Org.). **A Finança Mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências**. São Paulo: Boitempo, 2005.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COMENIUS, J.A. **A Didática Magna**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONCEFET. **Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília-DF, 23 de agosto de 2007, mimeo.

CONDETUF. Carta de Gramado. Gramado-RS, 31 de maio de 2007, mimeo.

CONEAF. **Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF – para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Sertão-RS, Coneaf, 6 de junho de 2007, mimeo.

COULANGES, Fustel de. **A Cidade Antiga**. [trad. Jean Melville]. São Paulo: Martin Claret, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cidadania, Democracia e Educação**. Revista Idéias, nº 24, São Paulo: FDE, p. 13-26. 1994.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia e Socialismo: questões de princípio e contexto brasileiro**. São Paulo: Cortez, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz. GUROVITZ, Elaine. **A POBREZA COMO UM FENÔMENO MULTIDIMENSIONAL**. In: RAE-eletrônica, Volume 1, Número 2, juldez/2002. <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n2/v1n2a03.pdf> Acessado no dia 23/09/15 às 08h15m .

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **Populismo e políticas educacionais no Brasil - 1930/61**. Texto apresentado no 49º Congresso Mundial de Americanistas, Quito, 5 a 11 de julho de 1997.

CUNHA, Maria Izabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 23, nº 12. São Paulo, jan./dez. 1997.

CURY, C. R. J. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa, v. 35, nº 124, São Paulo, jan/abr. 2005.

DALE, Roger. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 Ago.2015.

DALLARI, Dalmo de Abreu, **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 20 ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DEDECCA, Claudio Salvadori et Al.[s.l.] **A Questão Social na Primeira Década do Século XXI: conquistas e desafios**. CNPq. (2010).

DEL VECCHIO, Giorgio, apud DALLARI, Dalmo de Abreu, **Elementos de teoria geral do estado**. 20 ed. atual. São Paulo: Saraiva, 1998.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DRAIBE, Sonia M. (2002a), "**Social policies in the Nineties**". In: Baumann, Renato (ed.). *Brazil in the 1990s: an economy in transition*. Houndmills, UK, Palgrave Publishers (St. Antony's Series).2002.

DRAIBE, Sônia M. "**As políticas sociais do regime militar brasileiro: 1964- 1984**" in: 21 anos de regime militar: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 1994.

DRAIBE, Sônia M. "**As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas**" in Revista USP, nº 17, 1993b.

DRAIBE, Sonia Miriam. "**A Construção Institucional da Política Brasileira de combate à Pobreza: perfis, processos e agenda**". Caderno de Pesquisa 34, NEPP, Campinas, 1998. Disponível na URL: <http://www.nepp.unicamp.br/>

DRAIBE, Sônia Miriam. "**O Welfare State no Brasil: Características e Perspectivas**" In: Caderno N. 08 Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP – UNICAMP, 1993 (a)

DROR, Y. **Public policymaking re-examined**. Scranton-PA: Chandler Publishing, 1968.

DUGUIT, apud MALUF, Sahid. Teoria Geral do Estado. 24 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 1998.

DUNN, W. **Public policy analysis: An introduction**. 2. ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1994.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis:2006.

DYE, T. (1978). **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, (1995).

EASTON, D. **The political system**. New York: Alfred A. Knopf, 1953.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. “**As três Economias Políticas do Welfare State**” in: Lua Nova: Revista de Cultura e Política, nº 24, São Paulo, 1991, p.85-116.

ESPINOZA, O. **The global and national rhetoric of educational reform and the practice of (in) equity in the Chilean higher education system (1981-1998)**. Tesis doctoral. School of Education, University of Pittsburgh, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **República, Trabalho e Educação**: A experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

FARIAS, Pedro César Lima de. “**A seguridade social no Brasil e os obstáculos institucionais à sua implementação**” Cadernos ENAP, Brasília: MARE/ENAP, 1997.

FAURE, E. **Aprender a ser**. Lisboa: Livraria Bertrand 1977. (1ª ed.1972).

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. Edusp, São Paulo, 2006, 2ª edição.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FERNANDES, Florestan. **Pensamento e ação**: o PT e os rumos do socialismo. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Luis. **Neoliberalismo e reestruturação capitalista**. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de direito constitucional**. 27 ed. atual. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERREIRA, A. B de H. **Míni Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa** – 8. ed. 2010.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 253-270.

FERREIRA, Luís Pinto. **Teoria Geral do Estado**. 1 v. 3 ed. ver. amp. e atual. São Paulo: Saraiva, 1975.

FIGARO, **Relações de comunicação no mundo de trabalho**. São Paulo: AnnaBlume2008,

FISCHER, F. (2003). **Reframing Public Policy**: Discursive Politics and Deliberative Practices. New York, Oxford University Press, 2003.

FISCHER, F.; Miller, G.; Sidney, M. (Eds.) (2007). **Handbook of Public Policy Analysis**, 2007.

FONSECA, Ana. **Los Sistemas de Protección Social em América Latina: focalização versus universalidad**. FAO, Santiago, 2008.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Tipografia da Escola Técnica Nacional, 1961. 2v.

FRANÇA, Rubens Limongi – coord. Enciclopédia Saraiva do Direito. V. 33 São Paulo: Saraiva, 1977. **Verbete Estado**, Nelson Saldanha, p. 436-442

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A pedagogia da libertação em Paulo Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 21-56. FRIGOTTO 2005 b

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 19-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, Campinas: Autores Associados, p. 168-194, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Trabalho necessário. Ano 3, v. 03, 2005b.

- GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo** / Moacir Gadotti. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. -- (Educação Cidadã; 4)
- GARRISON, John W. **Do Confronto à Colaboração**: relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil. Brasília: Banco Mundial, 2000.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GELPI, E. Educación Permanente. **La Dialectica entre la Oprección y Libertación**. Xátiva: Ediciones del CREC, 2005.
- GENRO, Tarso. **Esquerda em Processo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GENTILI, P. **Qual Educação para qual Cidadania?** Reflexões sobre a formação de um Sujeito democrático. Porto Alegre: UFRGS; SMED/POA, 2000.
- GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus Críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Oeiras: Celta, 1996.
- GLASTRA, F. J. HAKE, B. J. & SCHEDLER, P. E. **Reconciling the irreconcilable? Adult and continuing education between personal development, corporate concerns and public responsibility**. In: Danny Wildemeersch, Mathias Finger and Theo Jansen, Edts., **Adult Education and Social Responsibility**. Reconciling the Irreconcilable? Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 1-26. 2004.
- GOBERT, MULLER VAZ., Políticas públicas. Revista nova Atenas de educação e tecnologia. **Revista eletrônica do departamento. Acadêmico de ciência da saúde Educação física e esportes – Biologia – Segurança do trabalho**. v. 10, n. 1, jan./jun., p.54-67, 2007.
- GOUVEIA, Karla Reis. **As implicações da reforma da educação profissional da década de 90 na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros-PE**. 2005. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife, 2005.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. 2004.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: Temas da Cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. V4. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição: Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2001.
- GRAMSCI, A. **Crônicas de Turin**. Jornal Avanti!, Ano XX, nº 198. Publicado em 18 de julho de 1916.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.1978.
- GRAMSCI, Antonio. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3.

Orelha de Francisco de Oliveira. Quarta capa de Pietro Ingrao. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Orelha de Leandro Konder. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Quarta capa de Norberto Bobbio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, Antonio. **Sobre Democracia Operária e outros textos**. Biblioteca Ulmeiro n.4. Lisboa/Portugal: Ulmeiro. 1976.

GRAMSCI, Antonio. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 4. Orelha de Luiz Werneck Vianna. Quarta capa de Michael Löwy. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRIFFIN, C. **Lifelong learning and social democracy**. International Journal of Lifelong Education, 18(5), p. 329-324, 1999a.

GRIFFIN, C. Lifelong learning and welfare reform. **International Journal of Lifelong Education**, 18(6), p. 431-452, 1999b.

GROPPALI, Alexandre. **Doutrina do Estado**. Trad. Paulo Edmur de Souza Queiroz. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1962.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política de ensino médio e educação profissional : discursos pedagógicos e práticas curriculares**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2008.

GUIMARÃES, Solange T.; CARVALHO, Claudia Cristina Ferreira; PASSOS, Luiz Augusto; José Marin. **Ruação-Das epistemologias da rua à Política da rua**. Cleção PalavrAção. EdUFMT, Cuiabá, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Habermas: sociologia**. São Paulo: Ática, 1980.

HARRIS, J Reinterpreting lifelong learning: meanings of adult education policy in Portugal, 1999-2010. **International Journal of Lifelong Education**, Vol. 32, N°. 2, pp. 135-14 .1999.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HAWKES, T. **Structuralism and semiotics**. London: Methuen, 1977.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HELVETIUS, C. A. **De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation**. Londres: Chez la Société Typographique, 2 vols. (1ª ed.)1773.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. [Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric. **Tempos Interessantes: uma vida no século XX**. São Paulo: Companhia de Letras, 2002.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Campinas, nov. 2001.

HUTCHINS, R. H. **The learning society**. Harmondsworth: Penguin Books, 1970. (1ª ed. 1968).

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Trabalho e indivíduo social no processo capitalista de produção. Trabalho e indivíduo social: um estudo sobre a condição operária na agroindústria canavieira paulista**. São Paulo, Cortez, 2001.

IANNI, Octavio. **O mundo do trabalho**. In FREITAS, M. C. (org). A reinvenção do futuro. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: Usf-ifan, 1996.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. 2014.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Vozes, Petrópolis, 1985. (1ª ed. 1971).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. (Brasil). **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília: INEP, 1987. 2 v.

JAEGER, W. **Paidéia** - A formação do homem grego. Trad. Artur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JELLINEK, Geörg. Apud CARVALHO JÚNIOR, Clóvis. **Teoria do Estado: O pensamento sobre o Estado no século XX**, p. 21. 8 KELSEN, Hans. Teoria Geral do Direito e do Estado. [trad. Luís Carlos Borges; ver. téc. Péricles Prade]. 2 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JENKINS, W. I. **Policy analysis: A political and organizational perspective**. London: England, 1978.

JENSEN, K.B.; JANKOWSKI, N.M. (eds.). 1993. **Metodologias cualitativas de investigación en comunicación de masas**. Barcelona, Bosch, 324 p.

JORNAL DA REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, nº 3, julho, 1998).

JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO. Estatais recusam egressos de cursos tecnológicos. 10 de Outubro de 2010.

KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito e do Estado**. [trad. Luís Carlos Borges; ver. téc. Péricles Prade]. 2 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1992 – (Col. Ensino Superior).

KOSHIBA, Luiz e PEREIRA, Denise Manzi Frayse. **História do Brasil no contexto da história ocidental**. São Paulo: Atual, 2003, p. 17.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 70, abr. 2000, p. 15-39

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1992.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

KUNZE, N. C. **Escola Industrial de Cuiabá: gênese e organização (1942-1968)**. Tese (Doutorado em Educação). USP. São Paulo, 2011.

LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1992.

LEHER, Roberto & SADER, Emir. **Público, Estatal e Privado na Reforma Universitária**. Rio de Janeiro: LPP/Clacso/Uerj, 2004.

LEHER, Roberto. O Governo Lula e os Conflitos Sociais. **Observatório Social da América Latina**. Ano IV. Nº 10. Enero-Abril, 2003.

LENGRAND, Paul. **Introdução a Educação Permanente**. UNESCO. Paris: Livros Horizonte, 1971.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LEVY, Paulo Mansur e VILELA, Renato et al. (Orgs.) **Uma agenda para o crescimento econômico e a redução da pobreza**. Rio de Janeiro: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Novembro de 2006.

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. In: LIMA FILHO, D. L. e TAVARES, A. G. (Orgs.). **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006, p.17-60

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da Educação Superior nos Anos de Contra-revolução Neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio da Silva, 2005**. Tese de Doutorado, Niterói: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

LIMA, L C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**. Sobre a Subordinação da Educação na Sociedade da Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. **Revista Lusófona de Educação**, nº 15, p. 41-54. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Braga, Portugal. 2010.

LIMA, L. C.; AFONSO, Almerindo Janela. Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos, In: LIMA, Licínio C. (Org.). **Educação não-escolar de adultos**. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, 2006.

LIMA, L.C. **Educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos**. In: CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Orgs.) **Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências**. 2. ed., Educa: 2005, p. 31-60.

LIMA, L.C. **Educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos**. In: CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Orgs.). **Educação e Formação de Adultos: mutações e Convergências**. 2. ed. FALTA LOCAL: Educa: 2008.

LIMA, Licínio C e GUIMARÃES, Paula. **Portugal: Policy and Adult Education in Education in the European Union**. Pre 2003 Member States. Edited by Trevor Corner. Bloomsbury Academic, 2015.

LIMA, Licínio C. **Educação ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, LIMA, L. C. & GUIMARÃES, P. **European Strategies for Lifelong Learning**. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers. 2011.

LIMA, Rogério Medeiros Garcia. **O Direito Administrativo e o Poder Judiciário**. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

LINHARES, C. **Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca**. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, MT. 16 (31), p. 139-160, maio-ago. 2007.

LINHARES, C. **Movimentos Instituintes na Escola**. Buscando dar visibilidade ao invisível. Universidade Federal Fluminense, 2004. (Mímeo).

LOPES, J.R.B. **A população pobre e o acesso a programas sociais**. *Estratégias para combater a pobreza no Brasil: programas, instituições e recursos* (versão preliminar do Relatório Final). Campinas, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, mar. 1994.

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

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson and MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. *Educação e Sociedade*, 2009, vol.30, n.106, pp. 303-318.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19jun2014.

MALUF, Sahid. **Teoria Geral do Estado**. 24 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramosde-Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANFREDI, S. M. **A educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

MANN, D. **Policy decision-making in education**. New York: Teachers College Press, 1975.

MARANDOLA JR Eduardo e HOGAN, Daniel Joseph. **“Para uma conceituação interdisciplinar da vulnerabilidade”** in: CUNHA, José Marcos Pinto da. *Novas Metrópoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação*. NEPO- UNICAMP, Campinas, 2006.

- MARQUELLI, Rodrigo Pedrosa. **Crise Mundial nos Preços dos Alimentos: Oportunidades e Desafios para a Agricultura Brasileira** - Monografia (Especialização em Agronegócios) - Universidade de Brasília, 2009.
- MARQUES, A. A. **A ocupação do tempo e do espaço escolar no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra como elemento de contribuição para a formação da cidadania do seu corpo discente - 1969 a 1974**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. 2011.
- MARQUES, A. A. **O Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra: seu papel e importância no contexto agrícola de Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. 2005.
- MARTINS, André Silva. **Burguesia e a Nova Sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**, 2007. Tese de Doutorado, Niterói: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.
- MARX, K & ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. 3 ed., São Paulo: Global, 1988.
- MARX, K. **O Capital. Edição resumida por Julian Borchardt**. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3ª Amostragem, São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARX, KAI. **O Capital: Crítica da Economia Política**. In: O processo de produção do capital. 9 ed. São Paulo: DIFEL. V. 1. Livro 1, 1984.
- MARX, Karl. **Para uma Crítica da Economia Política**. Vol. 1. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- MARX, Karl. **Processo de trabalho e processo de produzir Mais-valia**. In: O Capital 14. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- MARX; K; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Tomo II. Lisboa; Moscou: Edições “Avante!”; Edições Progresso, 1983.
- MATOSSO, J. **O Brasil desempregado: Como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 1999.
- McLUHAN, M; F, Q. **Guerra e paz na aldeia global**. Rio de Janeiro: Record, 1971.
- MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 19 ed. atual. São Paulo: Malheiros, 1994.
- MELO, Adriana de Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América latina – Brasil e Venezuela**. Maceió: Edufal, 2004.
- MENDONÇA, Sônia Regina. **O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991

MIDGLEY, J., Martin, T.; Livermore, M. (Eds.) **The handbook of social policy**. California-USA: Sage Publications, 2000.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. 2003. Díficeis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: P. GOLDENBERG; R.M.G. MARSIGLIA; M.H.A. GOMES (Org.), **O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 117-142.

MINOGUE, in Christopher; HAM e Michael HILL. N.d.p.05. **The policy process in the modern capitalist state**. Prentice-Hall; 2. ed. Tradução: Renato Amorim e Renato Dagnino. Adaptação e Revisão: Renato Dagnino, January 1993.

MONTOJOS. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Brasília, DF: EdUNESP; Flacso, 2000b.

MOURA, Dante Henrique. **O PROEJA e a rede federal de educação tecnológica**. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Programa Salto para o Futuro. Boletim 16, set. 2006.

MULLER, Pierre. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (Dir.). **O Brasil republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930)**. 3. ed., São Paulo: DIFEL; São Bernardo do Campo: FCA, 1985. p. 261-291. (Coleção História Geral da Civilização Brasileira, Tomo III, v. 2).

NERY, Tânia Maria de Oliveira. O embate político-educacional nos anos 90: tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley Neves (Org.). **Política Educacional dos Anos 90: determinantes e propostas**. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley & SIQUEIRA, Ângela (Orgs.). **Educação Superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e Política no Limiar do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000a.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O Empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002a.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Política Educacional nos Anos 90: determinantes e propostas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1997.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A Hora e a Vez da Escola Pública?** Um estudo sobre os determinantes da política educacional no Brasil de hoje, 1991. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Mimeo.)

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002c.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil 2000**: nova divisão de trabalho na educação. São Paulo: Xamã, 2000b.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. São Paulo: Cortez, 1994. (Col. Questões da Nossa Época, 36).
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Rumos históricos da organização privatista. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O Empresariamento da Educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002b.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O Desmonte da Nação**: um balanço do primeiro governo FHC. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000c.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alessandra & SANTOS, Marco Antonio (Coords.). **Debates e Síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV/Lateps, 2007.
- NOGUEIRA, Ataliba, apud FERREIRA, Luis Pinto. Teoria Geral do Estado. 3 ed. rev. amp. e atual. São Paulo: Saraiva, 1975.
- NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- OCDE. (2009) **Projeto STEP Portugal do Bureau Internacional do Trabalho (BIT)**. PARTE 1: Declaração Política Sobre o Emprego e a Proteção Social e Notas de Orientação Política sobre a Proteção Social. Portugal.
- OLIVEIRA, A. 2013. **Jornal Estado de Minas**. Publicação de 20 de Maio de 2013.
- OLIVEIRA, D. A. Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira In: **Educação e Sociedade**, Campinas, Centro de Estudo Educação e Sociedade (CEDES), v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.— jun. 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes**. Educação e Sociedade, v. 26, n.92, p.753-775, out. 2005.
- OLIVEIRA, Daniela Motta. **A Formação de Professores a Distância para a Nova Sociabilidade**: análise do Projeto Veredas de Minas Gerais, 2008. Tese de Doutorado, Niterói, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.
- OLIVEIRA, Luciano. **O consenso na educação profissional da América Latina**. Boletim técnico do Senac: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, set./dez. 2010.
- OLIVEIRA, Marcos Marques. **Ciência e Tecnologia no Governo Lula**. A Inovação do Mesmo. In NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **Reforma Universitária do Governo Lula**. Reflexões para Debate. Xamã, 2004

OLIVEIRA, Marcos Marques. **O Desenvolvimento da Ação Sindical do Ensino Privado Brasileiro**. Rio de Janeiro: Preal Brasil, CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. A (Des) qualificação da educação profissional brasileira, São Paulo: Cortez, 2003.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. In: **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ). Rio de Janeiro, Ano I, nº 1, jan-jun., p. 89-110. 2010.

PACHECO, Eliezer. **A Formação da Esquerda no Brasil**. Porto Alegre: Unijuí. 2008.

PACHECO, Eliezer. (Org). **Institutos Federais**. Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PAIVA, V. **Educação Formal Como Direito Humano?** Contradições e Dilemas da Revolução Educacional da Segunda Metade do Século XX, LOCAL: 1997. mimeo.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

PARSONS, W. Public Policy: An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis. Edward Elgar Publishing, Inc. Cheltenham, U.K., Northampton, MA, USA. Dye, T. (1978). **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, (1995).

PASSOS, Luiz A. **O Emancipatório**. Cuiabá: 2007. 7 p. Inédito.

PASSOS, Luiz A; SATO, Michèle. **Educação ambiental: o currículo nas sendas da fenomenologia merleau-pontyana**. In SAUVÉ, L. ORELLANA, I. SATO, M. (Dir), Sujets choisis en éducation relative à l'environnement. D'une Amérique à l'autre. Les Publications ERE-UQAM, Tome I: Université du Québec à Montreal, 2003.

PAUPÉRIO, Artur Machado. **Teoria geral do estado: direito político**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Novo desenvolvimentismo e ortodoxia convencional. In: DINIZ, Eli (Org.) **Pós-Consenso de Washington e Globalização**. Rio de Janeiro: FGV. (no prelo) Versão de 4 de junho de 2007.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. “**Política Social Do Segundo Pós-Guerra: Ascensão e Declínio**” Revista Serviço Social & Saúde. UNICAMP Campinas, v. IX, n. 10, Dez. 2010.

PIRES, Júlio Manoel. **A Política Social no Período Populista**. IPE/USP, São Paulo, 1996.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Função social da escola**. Revista Brasileira. São Paulo: Atlas, 1987.

PRUNTY, J. Signposts for a critical educational policy analysis. **Australian Journal of Education**, 29 (2), 133-140. 1985.

- PRUNTY, J. **A Critical reformulation of educational policy analysis**. Geelong, Australia: Deakin University Press. 1984.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ROMANELLI, Otaíza de **O. História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- ROSSEAU, Jean Jacques. **O contrato Social**. [Trad. Lourdes Santos Machado]. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Coleção Os pensadores.
- SADER, Emir. **Governo Lula: decifrando o enigma**. São Paulo: Viramundo, 2004.
- SADER, Emir. **O anjo torto: esquerda (e direita) no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SANTOS, B. S. **O Estado e o Direito na transição pós-moderna: Para um novo senso comum sobre o poder e o Direito**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 30, p. 13-41, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os processos da Globalização**. In: _____ (Org.). A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002, p 25-99.
- SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SANTOS, Boaventura. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. **As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas**. Lisboa: Educa, 2006.
- SANZ FERNÁNDEZ, Florentino. Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas. In CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Org.). **Educação e Formação de Adultos**. Mutações e Convergências. Lisboa: Educa, p.73-96. 2008.
- SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Demerval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SCHULTZ, Theodore. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento Nacional. **Relatório Anual 2005**. Brasília: Senai/DN, 2006.
- SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo, EPU, 1986.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.
- SILVA JR., João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reformas do Estado e mudanças na produção**. Bragança Paulista: Edusp, 1999.

SILVA, H. **Educação em Direitos Humanos**: Conceitos, Valores e Hábitos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação-USP, São Paulo, 1995.

SILVA, N. S. Universidade Tecnológica: uma alternativa? In: LIMA FILHO, D. L. e TAVARES, A. G. (Orgs.). **Universidade Tecnológica**: concepções, limites e possibilidades. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006, p. 61-80.

SILVA, S. C. **O Processo Ensino Aprendizagem nas Aulas de Educação Física no Curso Técnico de Agropecuária do IFMT/Campus Cáceres**. Dissertação (Mestrado em Agricultura). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

SIMÕES, A. **Educação de Adultos em Portugal**. Situações e Perspectivas. Coimbra. Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal.1996.

SIQUEIRA, A. C. Organismos Internacionais, Gastos Sociais e Reforma Universitária do Governo Lula. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Reforma Universitária do Governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo, SP: Xamã, 2004, p. 47-72.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas: Autores Associados, 2002.

STEIN, E. Dialética e hermenêutica, uma controvérsia sobre método em filosofia, pp. 98-134. In: HABERMAS. J. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

SUÁREZ, Daniel H. **A Documentação Narrativas de Experiências Pedagógicas como Estratégia de Pesquisa-ação-formação de docentes**. Tradução Passeggi, Luiz. Natal, RN; São Paulo: EdUFRN; Paulus, 2008.

TAVARES, Maria da Conceição. **Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro**. 5ª ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1994, p.143.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da Administração Científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Renato e SATER, Almir. **Tocando em Frente**. Álbum – Renato Teixeira & Pena Branca e Xavantinho – Ao vivo em Tatuí, 1991.

TENTI FANTINI, E. (Comp.) **El oficio docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo Veinteuno, 2006.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e Diversidade**: o sujeito democrático. Tradução de Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC, 1998.

TOURAINÉ, A. **O que é Democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

TRAGTENBERG, M. **Relações de poder na escola**. Educação e Sociedade, v. 7, n. 20, São Paulo: 1985.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo : Atlas, 1987.

TUMELERO, Michele Rodrigues e SILVA, Cristiani Bereta da. “**Legião Brasileira de Assistência e o “projeto civilizador” instaurado em Chapecó/SC na década de 1940**” in: Revista de História Regional 18(2): 335-362, 2013 Disponível na URL: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr> Consultado em: 02 set. 2014.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**. Hamburgo, Alemanha. 1997.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. – Brasília: UNESCO, 2004. 304p.

UNESCO/ASP/Martin Bobié – School. **Os civila Kosmera Piran**, Slovenia. 2003.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. “**Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula**” in: Revista de Nutrição, Campinas, 18(4):439-457, jul./ago., 2005

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIANNA, Luis Werneck. “**O Estado benefactor e leis sociais**” in **Liberalismo e sindicato no Brasil**. Paz e terra, Rio de Janeiro, 1978.

VIEIRA, José Ribas. **Prefácio à obra A Constituição Burguesa – O que é o Terceiro Estado?** – Emmanuel Joseph Sieyès. Rio de Janeiro: Liber Juris, 1986.

VIEIRA, Sofia Lerche. “**Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil**” in: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (org) Política Educacional: impasses e alternativas. Cortez, São Paulo, 1995.

WEBER, Max, apud BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**, v. 1. 12 ed. Brasília: UNB, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**“TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EM PARTICULAR DA
PESQUISA”**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12.)

Eu, Silvia Maria dos Santos Stering, R.G. 0544 359-8 – SSP MT, aluna do curso de doutorado, do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP - *Campus* de Rio Claro, orientanda da profa. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva, convido você para participar do estudo “O Desafio da Qualificação Para o Trabalho no IFMT: A Política, o Fato e as Possibilidades”, que tem por objetivo conhecer a forma pela qual o PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, enquanto uma Política Pública é desenvolvida no IFMT- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, com foco na formação do trabalhador, bem como qual a visão do trabalhador, egresso sobre o curso, no sentido de compreender se o mesmo auxilia na melhoria das condições para a aquisição de emprego e geração de renda e consequentemente, com a melhoria da qualidade de vida dos alunos que foram formados nesta modalidade de ensino.

Ressaltamos que sua participação neste estudo é totalmente voluntária, livre de qualquer investimento financeiro, podendo desistir em qualquer momento, sendo que sua desistência não terá qualquer implicação ou consequência sobre você. Mediante sua concordância em participar da pesquisa iremos realizar entrevistas, na qual eu irei fazer as perguntas e ouvirei suas respostas, sendo elas gravadas. Você tem direito a recusar a gravação, prosseguindo a entrevista que será anotada. A entrevista será previamente agendada em local e data de sua preferência; devendo ser realizada em um ambiente reservado, onde haja privacidade em que estaremos presentes somente você e eu. A duração da entrevista deverá ser em média de duas horas. Os riscos em participar dessa pesquisa consistem em você se sentir desconfortável com alguma pergunta. Caso isso ocorra, você terá direito de não responder, solicitar esclarecimentos ou mesmo a interrupção da entrevista. Você tem o direito de desistir de participar em qualquer momento desse processo, retirando assim o seu consentimento. Caso ocorra algum desconforto em decorrência de sua participação, você deve nos comunicar, ficando livre para desistir de participar. Os dados coletados na entrevista serão utilizados como dados de pesquisa, garantindo-se o sigilo e o anonimato, isto é, nenhuma identidade pessoal será usada em qualquer relato ou publicação que possam resultar do presente estudo. Caso você queira realizar algum comentário ou questionamento em relação a sua participação neste estudo, poderá fazê-lo com a pesquisadora responsável Silvia Maria dos Santos Stering ou com a profa. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva, nos endereços e telefones elencados abaixo.

A realização desta pesquisa se justifica por possibilitar o desvelar do significado das ações em torno do PROEJA no IFMT, com foco na formação do trabalhador, no sentido de compreender se a Política Pública em questão atende de forma eficiente à demanda dos trabalhadores no que se refere à sua formação escolar, a partir de uma reflexão crítica no intuito de, no processo de construção do conhecimento, ampliar as injunções das questões que se movimentam entre a construção de subjetividades, evidenciando os conflitos entre diferentes âmbitos e o conjunto de referentes da ordem econômico-sócio-simbólica e política, além de evidenciar os fatos e as possibilidades de execução da política pública no IFMT.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o você e outra com a pesquisadora.

Cuiabá, _____/_____/_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável
pesquisa

Assinatura do sujeito da

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: O Desafio da Qualificação Para o Trabalho no IFMT: A Política, o Fato e as Possibilidades.

Pesquisadora Responsável: Silvia Maria dos Santos Stering - RG.: 0544 359-8 – SSP MT

Cargo/função: aluna do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Biociências - *Campus* de Rio Claro

Endereço: Av. 24 A, 1515, Rio Claro - SP

Dados para Contato: fone (19) 99617 55 05 **e-mail:** silvia.stering@ifmt.edu.br

Orientador(a):Profª. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva – RG: 96777800

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Biociências - *Campus* de Rio Claro

Endereço: Av. 24 A, 1515, Rio Claro - SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272 **e-mail:** Joyce@rc.unesp.br

Dados sobre o sujeito da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ **Data de Nascimento:** ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B

**“Caracterização dos Atores Sociais/Sujeitos da Pesquisa e
Relação das Entrevistas”**

CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS/SUJEITOS DA PESQUISA

Tabela 1 - Reitoria

Gestor	Idade	Formação	Tempo de Magistério	Tempo de Atuação na Rede EPT	Tempo de Atuação no Proeja
I	55 anos	Licenciatura em Eletricidade	32 anos	32 anos	Nunca atuou no Proeja

Tabela 2 - Campus Cuiabá - Gestores

Gestor	Idade	Formação	Tempo de Magistério	Tempo de Atuação na Rede EPT	Tempo de Atuação no Proeja
I	60 anos	Bacharelado em Engenharia Civil	32 anos	32 anos	Desde o início do Programa na instituição
II	60 anos	Licenciatura em Letras	30 anos	30 anos	05 anos
III	45 anos	Pedagogia	8 anos	27 anos	02 anos

Tabela 3 - Campus Cuiabá - Docentes

Docente	Idade	Formação	Tempo de Magistério	Tempo de Atuação na Rede EPT	Tempo de Atuação no Proeja
I	57	Licenciatura em Letras	30 anos	05 anos	05 anos
II	58	Licenciatura em Pedagogia	30 anos	30 anos	06 anos
III	60	Bacharelado em Engenharia Civil	32 anos	32 anos	05 anos
IV	64	Bacharelado em Engenharia Elétrica	40 anos	40 anos	Desde o início do Programa na instituição
V	59	Licenciatura em Artes	25 anos	20 anos	05 anos

Tabela 4 - Campus Cuiabá - Discentes

Discente	Idade	Curso/Semestre	Tempo Fora da Escola	Estado Civil	Renda
I	25 anos	3º semestre de Eletrotécnica	06 anos	Solteiro	2 salários mínimos
II	24 anos	2º semestre de Eletrotécnica	05 anos	Solteiro	2 salários mínimos
III	24 anos	2º semestre de Eletrotécnica	05 anos	Solteira	Desempregada

IV	43 anos	2º semestre de Eletrotécnica	25 anos	Casado	1 salário mínimo.
V	50 anos	3º semestre de Eletrotécnica	15 anos	Casado	2 salários mínimos

Tabela 5 - Campus Cáceres - Gestores

Gestor	Idade	Formação	Tempo de Magistério	Tempo de Atuação na Rede EPT	Tempo de Atuação no Projeja
I	60	Ciências Agrárias	37 anos	34 anos	Desde o início do Programa na instituição
II	48	Licenciatura em Pedagogia	25 anos	05 anos	05 anos
III	59	Licenciatura em Pedagogia e Educação Física	36 anos	31 anos	Desde o início do Programa na instituição

Tabela 6 - Campus Cáceres - Docentes

Docente	Idade	Formação	Tempo de Magistério	Tempo de Atuação na Rede EPT	Tempo de Atuação no Projeja
I	48	Licenciatura em Letras	25 anos.	19	05 anos
II	37	Licenciatura em Ciências Biológicas	10 anos	05 anos	05 anos
III	39	Licenciatura em Ciências Agrícolas	10 anos	05 anos	05 anos
IV	48	Tecnólogo em Processamento de Dados	15 anos	20 anos.	Desde o início do Programa na instituição
V	29	Licenciatura em Letras - Espanhol	05 anos	05 anos	05 anos

Tabela 7 - Campus Cáceres - Discentes

Discente	Idade	Curso/Semestre	Tempo Fora da Escola	Estado Civil	Renda
I	65 anos	Projeja FIC	46 anos	Casado	1 salário mínimo
II	52 anos	Projeja FIC	30 anos	Casada	1 salário mínimo
III	35 anos	Agroindústria	05 anos.	Solteiro	3 salários mínimos
IV	32 anos	Agroindústria	05 anos	Solteira	1 salário mínimo
V	39 anos	Agroindústria	25 anos	Casada	1 Salário Mínimo

Tabela 8 - Campus São Vicente - Gestores

Gestor	Idade	Formação	Tempo de Magistério	Tempo de Atuação na Rede EPT	Tempo de Atuação no Proeja
I	52 anos	Ciências Agrárias	30 anos	29 anos	Desde o início do Programa na instituição
II	51 anos	Ciências Agrárias	32 anos	30 anos	Desde o início do Programa na instituição
III	39 anos	Letras	20 anos	20 anos	Desde o início do Programa na instituição

Tabela 9 - Campus São Vicente - Docentes

Docente	Idade	Formação	Tempo de Magistério	Tempo de Atuação na Rede EPT	Tempo de Atuação no Proeja
I	55	Licenciatura em Geografia	30 anos	10 anos	Desde o início do Programa na instituição
II	41	Licenciatura em Letras	15 anos	10 anos	Desde o início do Programa na instituição.
III	55	Licenciatura em Ciências Agrárias.	25 anos	25 anos	Desde o início do Programa na instituição.
IV	48	Licenciatura em História.	18 anos	18 anos.	Desde o início do Programa na instituição.
V	44	Licenciatura em Matemática	25 anos	20 anos.	Desde o início do Programa na instituição.

Tabela 10 - Campus São Vicente - Egressos

Egresso	Idade	Estado Civil	Tempo de Conclusão do Curso	Renda	O que mudou com a realização do Proeja
I	26	Solteiro	04 anos.	3 salários mínimos.	O Curso me possibilitou me ver como gente capaz de transformar o espaço onde vivo, comprovar minha escolaridade, ter uma profissão e uma nova visão do futuro.
II	24	Casada	04 anos.		Me ajudou e ver o mundo de outra forma. Foi graças ao Proeja que eu

					aprendi que posso mudar minha vida para melhor, por que o conhecimento ajuda e encoraja a tomar decisões.
III	25	Solteira.	04 anos.	1 salário mínimo.	Além de me proporcionar uma profissão que garante meu sustento, elevou minha escolaridade e permitiu a realização do ensino superior.
IV	26	Solteira.	04 anos.	3 salários mínimos.	Elevou minha escolaridade e me permitiu cursar a faculdade.
V	30	Casado.	04 anos.	10 salários mínimos.	Me permitiu aperfeiçoar a profissão que eu já exercia, elevou minha escolaridade e conseqüentemente meu salário.

RELAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Gestores

- Reitoria
 - J. B. B - Cuiabá, MT 13 /02 / 2014.
- Campus Cuiabá
 - H. C. B - Cuiabá, MT - 21/07/2014.
 - M. R. S - Cuiabá, MT - 28/07/2014.
 - E. F – Cuiabá, MT – 12/03/2015.
- Campus Cáceres
 - O.B – Cáceres, MT – 03/10/2014
 - J.C – Cáceres, MT - 02/10/2014
 - S. N. S – Cáceres, MT – 03/02/2015
- Campus São Vicente
 - A.C. Cuiabá, MT 08/08/2014
 - X.R.S. Cuiabá, MT 08/08/2014
 - W.S.P. Cuiabá, MT

Docentes

- Campus Cuiabá
 - J.S – Cuiabá, MT - 31/07/2014.
 - D. C.C – Cuiabá, MT – 08/08/2014.
 - A. F. B. B – Cuiabá, MT - 05/08/2014.
 - I. A. S – Cuiabá, MT - 28/07/2014.
 - R. R. G – Cuiabá, MT - 28/07/2014.
- Campus Cáceres
 - A.D. G - Cáceres, MT - 03/10/2014.
 - E.G - Cáceres, MT - 03/10/2014.
 - K.C – Cáceres, MT - 02/10/2014.
 - E. R. L - Cáceres, MT - 02/10/2014.
 - I.M - Cáceres, MT - 03/10/2014.

- Campus São Vicente
 - R. M.A - Cuiabá, MT – 05/08/2014.
 - I. I.P - Cuiabá, MT 05/08/2014.
 - J.R.L - Cuiabá, MT – 10/08/2014.
 - J .A - Cuiabá, MT – 10/08/2014.
 - U.N - Cuiabá, MT – 10/08/2014.

Discentes

- Campus Cuiabá
 - G. C.S Cuiabá, MT – 28/07/2014.
 - J. O. A. F Cuiabá, MT – 01/08/2014.
 - P. S. M Cuiabá, MT – 01/08/2014.
 - M. S. F. A Cuiabá, MT – 01/08/2014.
 - M.M Cuiabá, MT – 01/08/2014.
- Campus Cáceres
 - F.A. P – Cáceres, MT – 03/10/2014.
 - A. M. S –Cáceres, MT – 03/10/2014.
 - M. G. O – Cáceres, MT - 03/10/2014.
 - C. S. l – Cáceres, MT - 03/10/2014.
 - E.C.G. S – Cáceres, MT -03/10/2014.

Egressos

- Campus São Vicente.
 - M.B – Cuiabá, MT – 05/10/2014.
 - A.M – Cuiabá, MT - 05/10/2014.
 - F.M - Cuiabá, MT – 05/10/2014.
 - W.B - Cuiabá, MT – 05/10/2014.
 - V.S.N - Cuiabá, MT – 05/10/2014.

ANEXOS

ANEXO A



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
REITORIA

PORTARIA Nº 545 DE 13 DE MARÇO DE 2015

O REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais, conferidas pelo Decreto Presidencial de 08.04.2013, publicado no D.O.U. De 09.04.2013, e considerando o Memorando nº 31/2015/GR/IFMT;

RESOLVE:

I – Designar os servidores abaixo relacionados para, sob a presidência da primeira, constituírem Comissão responsável pela elaboração de políticas de ensino e assistência estudantil - PROEJA:

- Nadir de Fátima Borges Bittencourt
- Alexandre Fagundes Cesário
- Antonio Cezar da Costa Santos
- Nair Mendes de Oliveira
- Willian Silva de Paula

II – Cientifiquem-se e cumpram-se.


José Bispo Barbosa
Reitor
Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de Mato Grosso
Decreto Presidencial de 08.04.2013