

O PROEJA NO IFG - CÂMPUS GOIÂNIA: CONTRADIÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS

Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro

RESUMO

Este trabalho se propõe discutir como o processo de implantação e implementação do PROEJA no Câmpus Goiânia tem se desenvolvido. Isto, por meio da análise de dados coletados junto aos gestores, professores e alunos dos cursos Técnicos Integrados em Serviços de Alimentação e Cozinha e também daqueles provenientes dos documentos relativos ao PROEJA, construídos dentro e fora do IFG – Câmpus Goiânia. Estes foram confrontados com as discussões teóricas sobre a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional inseridas em uma sociedade cujos fundamentos emergem de uma sociedade dependente em relação aos países centrais do capitalismo.

Palavras-chaves: PROEJA, IFG, implantação, direito.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o Instituto Federal de Goiás (IFG) oferta 21 cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Estes cursos estão distribuídos da seguinte forma: em *Goiânia*, Cozinha, Informática, Transporte Rodoviário e outro a ser definido; *Itumbiara*, Agroindústria; *Uruaçu*, Comércio e Manutenção e Suporte em Informática; *Cidade de Goiás*, Conservação e Restauo; *Jataí*, Edificações e Secretariado; *Inhumas*, Panificação e Manutenção e Suporte em Informática; *Formosa*, Suporte de Informática; *Luziânia*, Manutenção e Suporte em Informática; *Aparecida de Goiânia*, Panificação e Técnico em Modelagem do Vestuário; *Anápolis*, Secretaria Escolar e Transporte de Carga; *Águas Lindas*, Enfermagem; *Goiânia Oeste*, Enfermagem; *Senador Canedo*, Refrigeração e Climatização; *Valparaíso*, Eletrotécnica.(IFG, 2013).

Os números acima indicam mais do que uma quantidade, revelam, em última instância, a construção de uma história cuja perspectiva é a materialização do direito à educação. Este processo, contudo, vai se estabelecendo mediante lutas políticas e tomadas de decisões que fazem emergir o contraditório, os limites, mas também as possibilidades e perspectivas de democratização do acesso dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em instituições até então frequentadas, majoritariamente, pelas classes médias.

A tensão estabelecida entre afirmação e negação em relação ao Programa é induzida pelas contradições presentes na sociedade e educação brasileira – em especial aquelas oriundas da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos. Assim, tem-se um Estado autocrático e sincrético que, visando à expansão e manutenção da ordem capitalista, assume a educação e as políticas daí advindas como instrumento de afirmação dessa ordem (Fernandes, 1975). Na atual conjuntura, as políticas educacionais nessas modalidades visam à elevação da escolaridade e qualificação dos trabalhadores – estudantes da EJA –, de um lado, procurando atender às demandas da produção “flexível” em um país dependente. De outro, parcelas da sociedade civil – dentre elas as que atuam no interior dos institutos – buscam dar caráter emancipador, democrático e perene às políticas e ações destinadas aos estudantes da EJA e à Educação Profissional e Tecnológica.

Tendo como referência os limites deste artigo, a revelação das contradições, limites e perspectivas do PROEJA no IFG será analisada a partir da implantação e implementação do Programa no Câmpus Goiânia, por meio do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação e depois, pelo Curso Técnico Integrado em Cozinha, que substituiu o primeiro em 2010 para atender as orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnico.

O PROEJA NO CÂMPUS GOIÂNIA: O PERCURSO DE UMA AÇÃO FOCALIZADA

Com o estabelecimento do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 abrem-se possibilidades para, de forma mais articulada, incorporar, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a oferta da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2005, houve a participação de servidores do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, nas oficinas pedagógicas de capacitação oferecidas pelo MEC e logo após, aconteceram reuniões com as Coordenações de Áreas para avaliarem a ofertas de cursos técnicos nesta modalidade (Educação de Jovens e Adultos). Contudo, apesar da obrigatoriedade da instituição de ofertar um quantitativo de vagas, a deliberação final ficou a cargo das coordenações.

Após as reuniões, apenas a Coordenação de Turismo e Hospitalidade, em função dos princípios contidos no seu projeto político-pedagógico que era o de “fortalecimento da instituição pública, gratuita e de qualidade, e da inclusão social” mostrou-se favorável à oferta desta modalidade (CEFET-GO, 2006, p.5). Assim, decidiu-se pela abertura do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação.

Segundo entrevistas, a assunção do Programa, e a conseqüente elaboração do projeto do curso, ocorreu a partir da iniciativa dos professores, em uma coordenação que ainda estava se consolidando e que era receptiva à ideia da inclusão social. Neste sentido são exemplares as seguintes falas:

Isso foi uma reivindicação dos professores, não foi uma reivindicação da instituição, a implantação do Curso Técnico em Serviço de Alimentação na modalidade de jovens e adultos. (Gestor 1).

Eu entendo que é um grupo de docentes que tem um comprometimento com o projeto do PROEJA e que, portanto, tem levado a bom termo o desenvolvimento das ações no Campus Goiânia. (Gestor 2).

As justificativas para a não adesão das demais coordenações estiveram vinculadas ao não repasse de recursos financeiros para a estruturação e reestruturação dos laboratórios e nem para a contratação de servidores docentes e técnicos-administrativos para os cursos a serem ofertados nesta modalidade. Contudo, durante as reuniões realizadas com as coordenações, observou-se que razões vinculadas ao papel da instituição e o perfil de cursos a serem ofertados emergiram das falas. Assim, havia interesse em ofertar cursos de pós-graduação e cursos técnicos mais complexos, que não condiziam com o público da Educação Jovens e Adultos.

Diante da abertura do primeiro curso na modalidade EJA no IFG, percebe-se que a instituição não nega o acesso desses estudantes no seu interior. Contudo, como ressaltado por Ventura (2008), é na compreensão do caráter do acesso e das ofertas, nas diferentes formas que eles assumem, que se revela o espaço destinado a esses estudantes na instituição e na sociedade. No caso do IFG, Câmpus Goiânia, a assunção do Programa não ocorreu de maneira orgânica, como parte da política institucional – como já destacado –, o que indica um interesse restrito pelo seu desenvolvimento, tomado mais como exceção do que como parte constitutiva do seu projeto. A natureza focal da assunção deste Programa no interior da Instituição é reafirmada também em âmbito externo (ações governamentais) na medida em que ele não vem com a força política e financeira capaz de empreender mudanças significativas em instâncias que trazem uma série de práticas – administrativas, pedagógicas, políticas e culturais – consolidadas, geralmente conservadoras e pouco democráticas, bem de acordo com a estrutura do Estado brasileiro. Contudo, destaca-se que mesmo diante destas limitações, o Programa começou a questionar a “ordem estabelecida” e fazer emergir as contradições.

FOMENTANDO CONTRADIÇÕES: O PROEJA NOS CÂMPUS GOIÂNIA E UMA NOVA FORMA DE ACESSO

Mesmo sendo uma ação isolada e não tendo ainda um caráter institucional, ao construir o projeto político-pedagógico do curso Serviços de Alimentação, diante das especificidades do público da EJA, como destacado por Paiva (2004) e Arroyo (2005), optou-se por uma forma de entrada que enfatizasse a disposição dos estudantes em realizar o curso. Nesse sentido, o processo seletivo de 2006/2 e 2007/1 foi feito por meio de sorteio e inscrição gratuita, diferente da tradicional entrada por meio da realização de provas sobre os conteúdos das diversas áreas.

Essa forma de acesso é reconhecida, por aluno, como instrumento de aproximação da instituição com a realidade vivida por eles. Assim, ressalta que é “um processo seletivo que exclui, porque não há vagas para todos, mas que também não exclui, pois ainda não tem outra forma, é ainda o melhor para nós” (Discente 1). Entretanto, estes dois processos tiveram problemas e, concluiu-se, então, que era necessário chegar mais próximo do público da EJ. Assim, foram acrescentadas uma palestra e uma entrevista.

Outro problema que persistia dizia respeito à pouca divulgação e à conseqüente baixa procura pelo curso. Assim sendo, foi feita uma chamada pública para completar as vagas que ainda estavam em aberto, num total de 5. As estratégias utilizadas foram o pedido de divulgação junto ao Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos, que agrega vários segmentos, e a distribuição de materiais de divulgação em diversos locais da cidade. O resultado do esforço foi que, “para as 5 vagas, houve a inscrição de 120 candidatos. No processo seletivo de janeiro de 2008, foram 270 candidatos inscritos para 30 vagas, ou seja, 9 candidatos por vaga “(Gestora 3).

Assim, em 2008, os critérios de inscrição do curso continuavam os mesmos, ou seja, o curso destinava-se às pessoas com idade mínima de 17 anos, que não tinham concluído o ensino médio e que, no ato da matrícula, comprovassem, por meio de documento legal, a idade e a conclusão do curso. De 2007/02 a 2008, o sorteio seria feito caso houvesse mais de 120 inscritos (CEFET-GO/Centro de Seleção, 2008).

Em 2009, o sorteio passou a ser feito se o número de inscritos fosse superior a 240 e estabeleceu-se um roteiro de entrevista e uma tabela de pontuação para este processo. Instituiu-se, ainda, uma declaração, no ato da inscrição, que o candidato deveria preencher afirmando que não possuía o ensino médio e reformulou-se a ficha contendo os aspectos

socioeconômicos e culturais dos candidatos (IFG/Coordenação do PROEJA e Ações Inclusivas, 2009).

Já em 2010, a idade mínima para se inscrever no processo seletivo do curso passou a ser 18 anos. Houve mudança também na ordem do processo seletivo, ou seja, a palestra passou a ser feita em primeiro lugar, e é eliminatória, seguida do sorteio, se nela comparecerem mais de 90 candidatos, e depois a entrevista. Outras mudanças foram: o processo seletivo passou a ser realizado em um único dia e exigiu-se uma declaração do candidato afirmando que possuía o certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental (IFG/Centro de Seleção, 2010).

Moll compreende que um dos desafios colocados pelo PROEJA é o dimensionamento da forma de acesso às instituições como os IFETs. Assim, destaca que “é preciso modificar o consagrado vestibular [...], [pois] o retorno à escola não é uma tarefa simples para quem já deixou de ser estudante há muito tempo ou que saiu por ver expectativas exauridas e sonhos frustrados” (2010, p. 135)

Observa-se que os processos e instrumentos criados para a obtenção de acessos mais compatíveis com o público da EJA demonstram que este campo não é apenas rico em inovações pedagógicas, como diz Arroyo (2005), mas também administrativas e organizacionais. Ele induz ao desenvolvimento de práticas educativas mais próximas dos sujeitos reais, com as suas pretensões imediatas e potenciais, uma vez que a permanência deles nas instituições está vinculada significativamente a esta compreensão.

DIFICULDADES DE ASSUNÇÃO DO PROEJA NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA

Durante o processo de implantação dos cursos vinculados ao PROEJA no IFG a instituição promoveu, participando de editais lançados pela Setec, duas especializações, uma chamada pública para capacitação de servidores e a entrada em uma rede de pesquisa vinculada ao PROEJA, processos formativos destinados a servidores que não tinham experiência profissional com esta modalidade de educação. Contudo, ao longo de seis anos de implantação e implementação, ou seja, de 2006 a 2012, internamente houve pouca adesão aos processos formativos.

A não participação de servidores, por um lado, foi justificada pelo fato de que um curso de especialização não correspondia à demanda de qualificação dos servidores, pois o interesse recaía sobre os de *stricto sensu*. De outro, contudo, verifica-se que o pouco interesse

da comunidade por este público se dá em função de um possível comprometimento da qualidade do ensino da Instituição, afinal, são estudantes com dificuldades de aprendizagem e que não têm uma “base”, o que dificultaria a consolidação de um “centro de excelência”, como se verá a seguir. Por isso, nem mesmo um curso de formação continuada, que demandaria um tempo menor, mas que cumpriria o papel de capacitar os servidores para esta modalidade de educação, não se efetivou. Sobre essa questão, um professor participante do Encontro Diálogos PROEJA lembrou que “um dos mitos entre o corpo docente da instituição e na sociedade em que a gente vive é que para dar aulas na EJA é preciso abaixar o nível daquilo que a gente deve ensinar” (Professor 1).

Maron (2009) menciona também que os professores da UTFPR, que deveriam estar inscritos nas primeiras turmas da especialização, não o fizeram. Ressalta ainda que na primeira turma ofertada na unidade de Curitiba não havia nenhum participante do curso de especialização. Debiásio (2010) chama a atenção para a importância da capacitação a professores e gestores que atuam no PROEJA. Segundo ela, recuperando os indicativos contidos no Documento Base (Brasil/MEC/Setec, 2007), a formação para este campo multidimensional, que agrega “simultaneamente, conteúdos e funções da educação básica na modalidade EJA e da educação profissional, situação inédita na educação brasileira” (Debiásio, 2010, p. 48), precisa desenvolver um campo teórico sólido que respeite as especificidades dos sujeitos da EJA no momento da sua aprendizagem. Isto porque, apesar de a educação brasileira ter certa experiência com a educação profissional e a educação de jovens e adultos, “a rede pública de educação profissional brasileira tem pouquíssima experiência com a EJA, bem como as escolas que ofertam especificamente a EJA também não apresentam, historicamente, experiência com a educação profissional” (Debiasio, 2010, p. 48).

Maron (2009, p. 152), por sua vez, aponta que a formação de professores e gestores é uma necessidade “para que o PROEJA se firme como política pública permanente de educação”. Argumenta ainda que esta capacitação cobriria uma lacuna na formação inicial dos professores, não contemplada nos cursos de graduação, assim como ajudaria no desenvolvimento de um ensino de qualidade, evitando a evasão dos educandos dos espaços escolares.

Entretanto, apesar da pertinência e necessidade de os professores buscarem a formação neste novo campo educacional e epistemológico, o que se percebe é uma resistência dos professores e gestores do IFG – Câmpus Goiânia em relação ao PROEJA, retratada também na sua não participação nos cursos de capacitação. Afinal, como se viu, o PROEJA é uma

exceção dentro da Instituição e, como tal, não se coloca como premente uma formação vinculada a ele.

Outra dificuldade de assunção do Programa vincula-se à resistência interna em relação ao PROEJA. Corroborando com esta situação, as entrevistas destacaram a falta de uma ação mais incisiva da gestão para a implantação do programa, dificuldade em trabalhar com pessoas mais velhas ou que têm dificuldade de aprender, falta de estrutura física e humana da Instituição para a abertura de mais cursos. Também foram referidos desconhecimento em relação à Educação de Jovens e Adultos e a priorização por parte da comunidade em trabalhar com o ensino superior. É o que sugerem as seguintes falas:

Então, você pega um quadro de professores que está habituado a trabalhar com jovens, com adolescentes, jovens e adolescentes em idade escolar, que passa por um processo seletivo bastante concorrido. De onde a gente pega só os melhores. Os mais qualificados. Talvez quando entra um público com um grau de dificuldade maior, ele possa de certa forma aí trazer uma resistência ao quadro docente [...]. (Gestor 2).

Essa visão estigmatizada, ela continua persistindo, e ela vem hoje agregada a uma ideia de que os cursos dominantes aqui na Instituição, que são os cursos na área tecnológica, eles se constituem, assim, de cursos com grau de dificuldade que esse público de jovem e adulto teria muita dificuldade em acompanhar, em corresponder. Então são cursos bastante focados em uma base de formação mais complexa dos conteúdos ligados às ciências exatas, esses cursos seriam, portanto, curso que não teriam perfil para esta clientela de jovens e adultos. (Gestor 5).

As causas elencadas demonstram que as justificativas para a resistência são em certa medida condizentes com as condições historicamente construídas de oferta dos chamados cursos regulares. Daí se poderia entender que, de acordo com esta trajetória, a instituição não teria como atender bem um novo público sem o devido apoio institucional, a preparação formativa dos docentes e a expansão das condições físicas e humanas. Nessa situação, seria melhor ampliar a sua oferta em níveis e modalidades já conhecidos ou que fosse prolongamento deles. A resistência tomaria aí uma dimensão positiva, pois problematizaria aspectos importantes e necessários para a implementação de uma ação cuja natureza demanda novos conhecimentos e novas condições dentro da instituição.

Contudo, outras falas e ações desenvolvidas no Câmpus indicam que a resistência assume caráter diferenciado.

Por que permite criar um curso de engenharia sem ter professor suficiente pra dar aula, por exemplo? E não se permite criar o PROEJA e deixa o PROEJA ao bel prazer das pessoas. Eu sinto a necessidade de uma intervenção mais contundente da gestão superior. (Gestor 4).

Eu acho que não há uma compreensão do que de fato é uma educação para trabalhador ou então não se identifica com a classe trabalhadora. [...] tem gente que acredita que tem que dar formação para a elite. E tem gente que acredita, uns poucos, em número menor, na perspectiva do trabalhador. Então existem disputas de concepções dentro da instituição. (Gestor 1).

O caráter submerso dessa resistência vincula-se à permanência de uma cultura institucional hegemônica que se forjou historicamente a partir do estabelecimento de lugares educacionais para as classes sociais, como afirma Kuenzer (s/d), como também, no caso da instituição estudada, à manutenção de relações assentadas no patrimonialismo. No caso do IFG – Câmpus Goiânia, ou melhor, da Rede Federal, apesar de este ministrar a educação profissional e tecnológica, que durante muito tempo foi identificada com a formação de excluídos e da classe trabalhadora, este Câmpus tornou-se ao longo do tempo lócus de uma educação de reconhecida qualidade. Isso tanto no que diz respeito à formação propriamente dita quanto no que se refere a possibilitar o alcance de melhores empregos. Assim sendo, esta instituição passou a ser frequentada por um público com melhores condições socioeconômicas e com trajetórias formativas mais regulares, distanciando-se daquele público original. Essa nova condição desembocou na criação de uma estrutura, assim como de normas de ação, códigos, valores, práticas e rituais, enfim, uma cultura institucional própria desse público, mantida, em muitos aspectos, por meio de relações e decisões de natureza pessoal.

Compreende-se que a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como instituição de qualidade acadêmica e profissional, cuja cultura institucional vincula-se a este público assim como as possibilidades formativas (“de alto nível”) que ela indica, tem gerado os fundamentos das resistências em torno da assunção orgânica do PROEJA. O IFG – Câmpus Goiânia, nessa perspectiva, não se constitui em lugar formativo para este público. Nesse sentido, é possível entender a recusa dos docentes em participar dos cursos de formação – os quais possibilitariam a obtenção de conhecimentos para trabalhar com a EJA –, a opção em se ofertar cursos superiores e de pós-graduação, mesmo sem a garantia de aporte extra de recursos físicos, materiais e contratação de professores, e a não expansão do Programa nesse Câmpus, com a oferta de cursos em outras áreas.

Essa cultura institucional assume, ainda, faceta autoritária e conservadora que induz ao desenvolvimento de atitudes de discriminação e estranhamento em relação ao público da EJA, dificultando a efetivação da educação como direito e a ampliação das relações democráticas. É o que atestam pesquisas mencionadas e as falas a seguir:

Entrar nesta instituição foi encarar os jovens que olham para a gente e falam: “lá vai os velhinhos do PROEJA, no corredor”. Você vai na frente e você está ouvindo eles falarem nas costas. (Discente 1).

Eu acho assim, na minha opinião, [quanto à] discriminação, cabe a gente aceitar ou não, eu sou mais eu. Mas, assim, a gente ouve o comentário, [percebe] a discriminação. [...] O professor tem que aceitar as pessoas com as diferenças que elas têm. (Discente 2).

Percebe-se, portanto, que a entrada da EJA no IFG – Câmpus Goiânia, acentuou as contradições e fez emergir ações, comportamentos e compreensões conservadoras que acabam por reproduzir aspectos da sociedade brasileira e a constituição do seu Estado. Por outro lado, entretanto, problematizou estas mesmas posturas, e oxigenou o debate interno, indicando a necessidade de sua superação se a perspectiva for o crescimento e desenvolvimento da nação que tem na universalização da educação básica e a afirmação do direito à educação componentes fundantes.

AS PERSPECTIVAS DO PROEJA NO IFG – CÂMPUS GOIÂNIA

Diante do exposto, o estudo aponta algumas possibilidades para a consolidação do Programa. Elas dizem respeito à assunção do PROEJA como política institucional e de Estado. O financiamento, nessa condição, torna-se aspecto indutor relevante da sua efetivação. Nesse sentido é que se compreendem as indicações feitas a seguir. O pouco envolvimento das coordenações de área e diretoria-geral com o PROEJA remete à discussão sobre o papel político da gestão, “que requer sempre uma tomada de posição” (Dourado, 2008, p. 82). O que se percebe, pelas falas, é que os gestores ainda não o fizeram, dificultando a aceitação do PROEJA por parte da comunidade. Para uma possível reversão desse quadro, é preciso que os gestores atuem

não como técnicos mais ou menos, mas como intelectuais. Não como pessoas que se diferenciam por trabalhar mais com as idéias do que com as coisas, por dominar a palavra e habitar as regiões mais elevadas do pensamento abstrato. Mas como pessoas que constroem e organizam, que atuam como “persuasores permanentes” e que são capazes de fixar parâmetro de sentido para os demais. (Nogueira, 2002, p. 32).

Além da atuação “dirigente” dos gestores, ressaltou-se a importância de transformação do Programa em política pública de Estado como forma de ampliar a presença da EJA na instituição, por meio da oferta de cursos em diversas áreas profissionais. Esta proposição corrobora a necessidade de que as ações governamentais deixem de ter caráter focal e compensatório e passem a atuar na perspectiva de efetivação dos direitos sociais.

Por fim, destaca-se outra possibilidade de expansão e consolidação do PROEJA. Esta se refere ao cumprimento do Art. 9º, do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que diz: “[...] o acompanhamento e o controle social da implantação nacional do PROEJA será exercido por comitê nacional, em função consultiva”. Assim, um acompanhamento mais de perto, dialogando com as instituições da Rede, chamando para a necessidade de concretização do direito à educação, daria apoio aos grupos internos que se movimentam em torno da implantação e implementação do Programa e fortaleceria a sua expansão e consolidação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto é possível afirmar que o processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Câmpus Goiânia definiu-se por ter sido realizado a partir da iniciativa de um grupo de professores, com o respaldo do Decreto, na época, 5.478, de 24 de junho de 2005, em uma área acadêmica que estava se constituindo e que contava com a presença de pessoas (também em nível de gestão) sensíveis às propostas de inclusão social e de abertura da Instituição às demandas sociais. Sobre essa situação, é pertinente destacar a análise que Dagnino (2002, p. 287) faz em relação à importância da presença de indivíduos em posição-chave nas instâncias diretivas comprometidas com projetos emancipatórios.

Pelo relato feito é possível dizer, ainda, que este grupo de professores conseguiu reconhecer os diferentes interesses, ter a capacidade de negociação sem perder a autonomia, construir o interesse público e participar da formulação de políticas públicas que expressam esses interesses (Dagnino, 2002). Nesse sentido, foram amadurecendo e reformulando aspectos do projeto político-pedagógico, do processo seletivo, da capacitação dos servidores, da ação política e das negociações em torno da contratação de pessoal e de materiais e laboratórios necessários à construção de um curso de qualidade.

Este processo culminou com a ampliação dos cursos integrados vinculados ao PROEJA no Câmpus Goiânia, e foi fruto de intensa luta política e discussões sobre o papel social do IFG ocorrido no I Congresso do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), realizado em fevereiro de 2012, quando ficou indicado que cada Departamento de Área Acadêmica dos câmpus deveria ofertar pelo menos um curso relacionado ao PROEJA.

Ocorre, entretanto, que neste mesmo período, o governo atual, lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Brasil, 2011), que estabelece novos parâmetros para a qualificação dos trabalhadores – público por excelência constituído pelos sujeitos da EJA – repondo itinerários formativos que não enfatiza a elevação da escolaridade ou, quando o faz, dificulta o acesso dos estudantes-trabalhadores à formação profissional,

pois precisarão destinar dois turnos da sua jornada diária para consegui-la por meio dos cursos técnicos concomitantes. Ou ainda, destinando grande quantia de verba pública à iniciativa privada para ofertarem cursos de qualificação profissional. Estabelece-se assim uma conjuntura desfavorável à consolidação de uma formação de trabalhadores emancipadora, que precisa ser investigada, se se quer transformá-la. E esta é uma próxima tarefa...

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Exposição de Motivos ao Decreto n.º 5.478 de 2005*.

_____. *Projeto de implantação do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em serviços de alimentação na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA)*. Goiânia, CEFET-GO, 2006.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos: Documento Base*, Brasília, 2007.

_____. Lei n. 12.513 de 26 de outubro de 2011. *Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC 12 de julho de 2011)*, que.

CEFET-GO/Centro de Seleção. *Edital n.º 008/2008*. Goiânia, 2008.

DEBIÁSIO, F. de J. M. *Acesso, permanência e evasão nos cursos do PROEJA em instituições de ensino de Curitiba-PR*. 2010. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – UTEP, Curitiba, 2010.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.

DAGNINO, E. (Org.). *Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

IFG/ Coordenação do Proeja e Ações Inclusivas, 2009.

IFG. Centro de Seleção. *Seleção para a educação profissional – PROEJA. Total de candidatos por curso e sexo*. Goiânia, 2010.

_____. *Minuta do Plano de Desenvolvimento Institucional*. Goiânia, abril, 2013. Disponível em www.ifgoias.edu.br Acesso em: 12 de abril de 2013.

_____. *Site Institucional, Pró-Reitoria de Ensino, 2014*. Disponível em www.ifgoias.edu.br Acesso em: 11 de agosto de 2013.

KUENZER, A. Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. [s.d.]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/13ExclusãoIncludenteAcaciaKuenzer_1.pdf>

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

MARON, N. M. W. Os cursos de especialização do PROEJA como estratégia de formação de professores e gestores. *Educere et Educare: Revista de Educação*, v. 4 n. 8, 2009. Disponível em: <<http://www.e-revista.unioeste.br/inde.php/educereeteducare/article/download/.../2818>> Acesso em: 10 de abril de 2013.

NOGUEIRA, M. A. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PAIVA, J. Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 2, jan.-abr. 2007.

SILVA, Z. C.; OLIVEIRA, L. C. D. *O perfil dos alunos da primeira turma do PROEJA do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, da unidade de Goiânia*. Relatório Final de Pesquisa. Goiânia, PIBIC, CEFET-GO, 2007.

VENTURA, J. P. *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.