



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Aline Cristina de Lima Dantas

Dignidade da pessoa humana: Proeja IFRJ e direito à educação

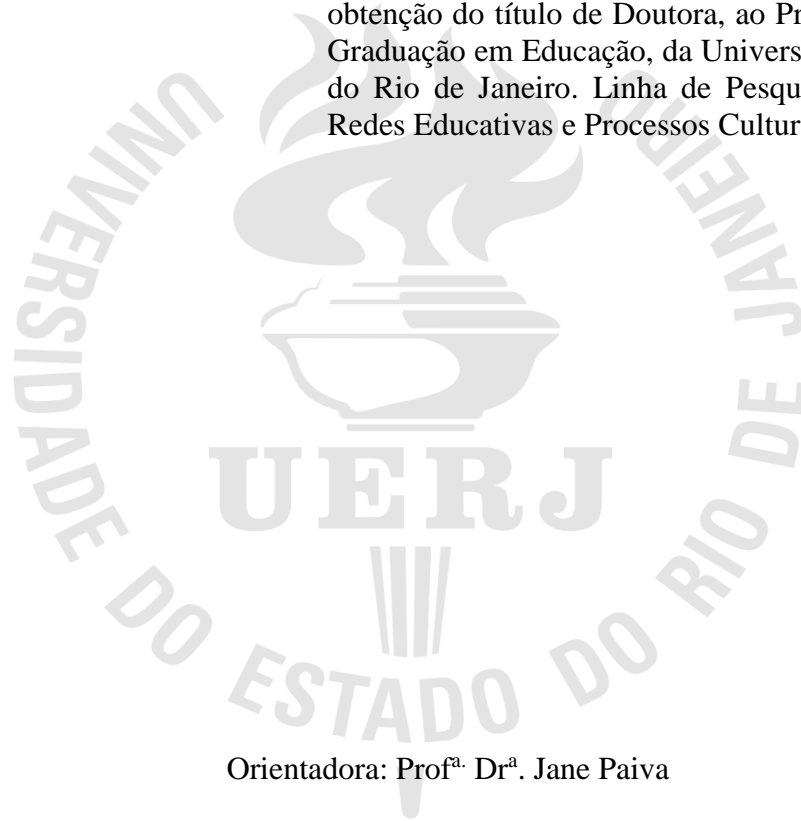
Rio de Janeiro

2018

Aline Cristina de Lima Dantas

Dignidade da pessoa humana: Proeja IFRJ e direito à educação

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.



Orientadora: Prof^{ta} Dr^a. Jane Paiva

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

D192 Dantas, Aline Cristina de Lima.
Dignidade da pessoa humana: Proeja IFRJ e direito à educação / Aline
Cristina de Lima Dantas. – 2018.
195 f.

Orientadora: Jane Paiva.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação

1. Educação de Jovens e Adultos – Teses. 2. Direito à educação – Teses. 3.
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação
Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil) – Teses. I. Paiva,
Jane. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
Título.

es CDU 374

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aline Cristina de Lima Dantas

Dignidade da pessoa humana: Proeja IFRJ e direito à educação

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.

Aprovada em 22 de maio de 2018

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Jane Paiva (Orientadora)

Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dr^a. Edna Castro de Oliveira

Faculdade de Educação – UFES

Prof^a. Dr^a. Eliane Ribeiro Andrade

Escola de Educação – UNIRIO

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida

Faculdade de Serviço Social - UERJ

Prof. Dr. Osmar Fávero

Faculdade de Educação – UFF

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

A minha mãe Irineia de Lima Dantas (*in memoriam*) e meu pai Ademar de Lima Dantas que me incentivaram a ir para o mundo e são os doutores da vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares: minha mãe Irineia, meu pai Ademar, irmã Claudia, minha vó Felina, tia Cristina, tio Marcelino, minha prima Vanessa, meu cunhado Thiago e tia Nana pelo apoio nessa longa trajetória de estudos e que nos momentos difíceis estiveram sempre apostos.

À minha orientadora Jane Paiva, antes de tudo amiga e parceira, pela confiança e por acreditar no meu potencial, mesmo nos momentos difíceis. Pela orientação firme e encorajamento de desbravar outros campos do conhecimento e sair da minha zona de conforto.

Ao Prof. Osmar Fávero pela escuta sensível, apoio e incentivo acadêmico. Principalmente por vibrar com minhas conquistas.

Às amigas Alessandra, Pâmella, Evelyn, Rachel e Márcia pela força e amizade incondicional não só nesta jornada acadêmica, mas na jornada da vida. Vocês me fizeram acreditar que era possível.

Ao grupo de pesquisa Aprendizados ao Longo da Vida pela troca intelectual e outros saberes.

Ao Rodrigo, meu bolsista de iniciação científica e estudante do Proeja IFRJ, por me fazer acreditar que este trabalho fazia sentido e ver que nós, educadores, fazemos diferença na vida dos muitos sujeitos que decidiram dar mais uma chance de a escola se reinventar.

Aos amigos do IFRJ, Tadeu, Cíntia, Marcus, Ana Paula, Telma e colegas da Proet pelo apoio e contribuições à minha luta pela EJA na instituição.

À CAPES pelo apoio financeiro para a realização do doutorado sanduíche na Université de Rouen.

Aos Professores Thierry Ardouin e Stéphanie Gasse pelo acolhimento na França, recepção na Université de Rouen e contribuições ao desenvolvimento desta tese.

Ao Professor Daniel Sarmiento pela obra *Dignidade da Pessoa Humana* que me trouxe profícuas contribuições e inspiração ao meu trabalho.

Ao Presidente Luís Inácio Lula da Silva por me fazer acreditar que todos, independentemente de classe social, são iguais em dignidade e porque me proporcionou os melhores anos da minha vida, durante seu governo. Obrigada por ter-se tornado uma ideia que tanto me inspira a acreditar que a luta vale a pena.

[...]é o outro, é o seu olhar que nos define e nos forma. Nós (assim como não conseguimos viver sem comer e sem dormir) não conseguimos compreender quem somos sem o olhar e a resposta do outro.

ECO, Umberto, 1998, p. 95

RESUMO

DANTAS, Aline Cristina de Lima. *Dignidade da pessoa humana: Proeja IFRJ e direito à educação*. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta tese investigou estratégias e práticas desenvolvidas no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em busca de elementos que demonstrassem a efetivação do direito à educação de jovens e adultos no ensino médio técnico integrado à formação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Partiu do pressuposto de que o problema no campo dos direitos incide na distância entre sua proclamação e a efetivação, o que os torna questão política: a enunciação de um direito não é suficiente para garanti-lo, exigindo a existência de políticas públicas enraizadas no Estado, o acompanhamento e a avaliação. Em diálogo com a concepção francesa de formação de adultos, que se ancora na formação profissional, estabeleceu aproximações e distanciamentos na formulação e concepção do Programa. Adotando o parâmetro ético e hermenêutico do princípio da *dignidade da pessoa humana*, tratou-o como fundamento do direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro. Sob a ótica de que há um *mínimo existencial* que garante a *dignidade da pessoa humana*, tomou *autonomia* e *reconhecimento* como conteúdos da dignidade e referências que balizaram a compreensão de como se forjou o direito à educação para jovens e adultos no IFRJ, por meio da ação do Proeja. Esses conteúdos foram evidenciados na percepção de egressos entrevistados pela perspectiva metodológica da entrevista compreensiva, quando se recuperaram suas vozes em diálogo com dados da série histórica do Programa no IFRJ. As entrevistas, ao dialogarem com teóricos utilizados como referência no campo do direito e da *dignidade da pessoa humana*, revelaram dilemas do direito à EJA frente à cultura institucional, no esforço de busca pelo respeito às especificidades da modalidade e dos estudantes, assim como revelaram a estima e o *reconhecimento* que receberam da sociedade, pela formação técnica auferida no curso do Proeja.

Palavras chave: *Dignidade da Pessoa Humana*. PROEJA. Direito à Educação. *Reconhecimento Social*.

ABSTRACT

DANTAS, Aline Cristina de Lima. *Dignity of the human person: Proeja IFRJ and the right to education*. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This thesis has investigated strategies and practices developed in the scope of the National Integration Program of the Professional Education with the Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (Proeja), in search of elements that would display the appliance of the right to education for young and adult learners in the secondary vocational education integrated with professional formation in the Rio de Janeiro Federal Institute of Education, Science and Technology (IFRJ). It was based on the assumption that the problem in the field of human rights falls on the distance between their proclamation and their appliance, what makes it a political question: the enunciation of a right is not enough for it to be granted, demanding the existence of public policies rooted in the State, their assisted maintenance and their assessment. In conversation with the French conception of adult formation, that anchors itself in the professional formation, it established approaching and distancing in the formulation and conception of the Program. Adopting the ethic and hermeneutic parameter of dignity of the human person, it treated it as a foundation of the right to education in the Brazilian constitutional order. Under the optics of there being an existential minimum that guarantees the dignity of the human person, took autonomy and acknowledgement as contents of dignity and references that marked the comprehension of how the right of education for young and adult learners of IFRJ was devised, by means of Proeja's actions. Those contents were put in evidence in the perception of graduates interviewed by the methodological perspective comprehensive survey, when they got back their voices in dialogue with data of the historical series of the Program in IFRJ. The interviews, in conversation with scholars used as reference in the field of rights and dignity of the human person, revealed dilemmas of the right to Youth and Adult Education faced with the institutional culture, in an effort to search for the respect to the modality's and the students' specificities, and revealed the esteem and the acknowledgement that they got from society, for the technical formation earned in the Proeja's course.

Keywords: Dignity of The Human Person. PROEJA. Right to Education. Social Acknowledgement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página no Facebook Ex-alunos Proeja IFRJ.....	35
Figura 2 - Esquema da alternância integrativa	97
Figura 3 - Mapa do Brasil com IFs e <i>campi</i>	117
Figura 4 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	118
Figura 5 - Distribuição de cursos Proeja por <i>campi</i> do IFRJ.....	127
Figura 6 - Oferta de vagas	132
Figura 7 - Matrículas	132
Figura 8 - Esquema de projetos integradores	135
Figura 9 - Aulas práticas no laboratório de <i>hardware</i>	158
Figura 10 - Visita técnica ao Museu da Língua Portuguesa	158
Figura 11 - Apresentação de Projetos integradores	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Procedimentos de entrevista e caracterização dos sujeitos	40
Tabela 2 - Histórico de formas de ingresso	128
Tabela 3 - Organização e finalidades dos projetos integradores	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BTD	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETEQ	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação e Tecnológica lógica
CF 1988	Constituição Federal de 1988
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CUT	Central Única de Trabalhadores
COTP	Coordenação Técnico-Pedagógica ¹⁴⁵
EAN	Enfoque de Análise de Processo de Elaboração de Políticas Públicas
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FDE	Fórum de Dirigentes de Ensino
ICJ	Iniciação Científica Júnior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MSI	Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	População Economicamente Ativa
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PROEJAFIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos Formação Inicial e Continuada
PROET	Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1	A TRAVESSIA COMO ARTESÃ COMPREENSIVA: O PERCURSO METODOLÓGICO	21
1.1	O artesanato da pesquisa	23
1.1.1	<u>O artesanato das produções teóricas sobre o Proeja</u>	23
1.1.2	<u>O artesanato a partir do diálogo com o campo</u>	26
1.2	A política pública do Proeja	29
1.2.1	<u>Momento da Formulação</u>	31
1.2.2	<u>Momento de Implementação</u>	32
1.2.3	<u>Momento da Avaliação</u>	33
1.3	A busca pelos egressos	34
1.4	Usos da entrevista compreensiva	37
2	DIREITOS HUMANOS, DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E DIREITO À EDUCAÇÃO	41
2.1	A dimensão histórica, social e política dos direitos humanos	41
2.2	Perspectiva contemporânea dos direitos humanos	47
2.3	A dignidade da pessoa humana como fundamento do direito à educação	53
2.3.1	<u>Trajatória e sentidos da <i>dignidade da pessoa humana</i></u>	54
2.3.2	<u>A <i>dignidade da pessoa humana</i> no direito constitucional: proteção e fundamento dos direitos</u>	57
2.3.3	<u>Apropriações do conteúdo da <i>dignidade da pessoa humana</i></u>	61
2.4	Mínimo existencial: dimensão material da dignidade da pessoa humana	63
2.4.1	<u>Educação: componente do núcleo essencial da <i>dignidade humana</i></u>	68
2.5	<i>Autonomia</i>: relação entre capacidades humanas e política pública	71
2.6	<i>Reconhecimento</i>: o desafio do igual respeito aos sujeitos da EJA pela política pública	78
3	SENTIDOS HISTÓRICOS DA EJA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM ESCOLARIZAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E FRANÇA	86
3.1	Sentidos históricos da formação profissional de adultos na França	87

3.2	Cenário atual das políticas de formação profissional para jovens e adultos na França: a <i>profissionalização</i> como alternativa	91
3.3	<i>Alternância integrativa</i>: um sistema complexo de profissionalização	95
3.4	Um olhar cruzado sobre a formação profissional de jovens e adultos entre Brasil-França: diálogos possíveis	100
3.5	O que se apreende do cruzamento de olhares	104
4	O PROEJA NA EFETIVAÇÃO DO NÚCLEO ESSENCIAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO	106
4.1	Histórico e construção do Proeja	107
4.2	A prestação do direito à EJA pelo Proeja no IFRJ: o encontro do diferente com a excelência	119
4.3	Um olhar sistêmico da oferta Proeja/IFRJ	123
4.3.1	<u>Escolha e oferta profissional do Proeja no IFRJ</u>	124
4.3.2	<u>Organização da oferta</u>	126
4.3.3	<u>Acesso</u>	127
4.3.4	<u>Formação</u>	134
4.3.5	<u>Condições para aproveitamento/conclusão dos sujeitos</u>	138
5	AS VOZES DO PROEJA	143
5.1	A voz de Zélia: quando retornar à escola é por autorrespeito	144
5.1.1	<u>Quando a formação “faz abrir a mente” e o diploma “faz sentir grande”</u>	154
5.1.1.1	A chegada ao Proeja	154
5.1.1.2	Durante o Proeja.....	155
5.1.1.3	Após o Proeja	160
5.2	Quando o ingresso no Proeja possibilita mostrar que se é capaz: a voz de Lúcio	161
5.2.1	<u>Quando o Proeja amplia <i>capacidades</i> e favorece a condição de <i>agente</i></u>	171
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
	REFERENCIAS	182
	APÊNDICE A - Proposta de entrevista para Egressos (ex-alunos, modo pelo qual se reconhecem).....	190
	APÊNDICE B - Proposta de entrevista para Gestor de Ensino	192
	APÊNDICE C - Proposta de entrevista para a Coordenação do curso	194

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Antes de introduzir o leitor às questões que foram desenvolvidas no âmbito desta tese de doutorado, penso ser importante falar da minha origem e das motivações que me conduziram chegar até o presente momento, as trajetórias e escolhas que revelam os sentidos e conexões com o tema investigado. Minha aproximação com a área da educação de jovens e adultos estava colocada no seio da minha própria família: faço parte da primeira geração a ter rompido o ciclo estigmatizante do analfabetismo de meus avós e da subescolarização de meus pais. Minha família ansiava para mim uma trajetória de vida cuja dignidade se daria pelo estudo. Repetiam como um mantra que minha única opção era estudar para ter uma vida diferente da que foram submetidos e que, portanto, não mediriam esforços para que eu me mantivesse na escola sem precisar abandoná-la para trabalhar, como assim o fizeram. Pude realizar uma trajetória escolar contínua e aspirar mudanças nas condições de vida e no *status quo* da baixa escolarização familiar.

Apesar dos muitos esforços, nossa condição de classe, marcada pelas dificuldades da desigualdade social, levou-me — como normalmente fazem os “sujeitos da EJA” — a deixar de lado sonhos que, no meu caso, era fazer o curso superior de Direito, para garantir condições básicas de existência. Ansiava por ser defensora do direito, já que sentia muita indignação por ver um grupo de pessoas que podiam estudar, por exemplo, enquanto a outras só lhes restava como possibilidade o trabalho. Perguntava-me quantos mais, como fizeram meus pais, precisariam sacrificar-se para que algum membro da família pudesse romper a barreira da subescolarização, causadora de tantos danos à nossa dignidade.

Restou a mim, como opção possível naquele momento, dar continuidade aos estudos no campo da Educação, iniciado no âmbito da Escola Normal. Ficava adiado o anseio por atuar no campo do Direito que tanto me mobilizava, mas abria como possibilidade discuti-lo e pensá-lo sob outra perspectiva, no curso de Pedagogia. Neste curso, logo me aproximei das questões da EJA, pela participação como bolsista de extensão do projeto de parceria da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com a secretaria executiva do Fórum de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro. Iniciava, sem me dar conta, a trajetória de discussão e reflexão sobre a condição de desigualdade a que meu grupo social estava submetido.

Meu primeiro movimento no âmbito da pesquisa acadêmica foi organizar questões e ideias sobre políticas públicas de garantia de direito à educação, em especial para sujeitos jovens e adultos dele privados, o que problematizei e discuti a partir de minha trajetória acadêmica e inserção em espaços de participação política nos próprios Fóruns, desde a

graduação, e que passou a ser objeto de estudo no Mestrado a que cheguei, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Ainda finalizando este curso, assumi a função de Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Neste espaço de trabalho, curiosamente, sou conduzida a trabalhar em setor de ensino responsável pelos cursos na modalidade EJA.

A partir da minha atuação no setor e da experiência acumulada, fui convidada a assumir a Diretoria de Gestão Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico (PROET), na qual pude acompanhar ações relacionadas aos cursos técnicos de nível médio ofertados pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Muitas questões surgiram desse fazer e, mais uma vez, fui levada a refletir a situação de meu grupo social de origem, o que resolvi fazer no âmbito dos estudos de Doutorado.

A questão do direito à educação de jovens e adultos pulsava em minha mente e coração e ansiava por compreender como a experiência concreta do Proeja no IFRJ a concebeu e como se organizou para efetivá-lo. Sabia das dificuldades desta tarefa pelas dificuldades de materialização do *direito*. Fui em busca de aprofundamento no campo estrito do *direito* que a mim não era familiar. Um desafio que demandou tempo e paciência para compreender uma linguagem própria, muitas vezes ininteligível aos “marinheiros de primeira viagem”. Um grande aprendizado em termos pessoais e acadêmicos, pois pude compreender outras formas de ler a realidade. Este mergulho no desconhecido campo do *direito* me levou a um achado que tocava não só minhas preocupações de pesquisa, mas as minhas próprias questões existenciais: *a dignidade da pessoa humana*.

Abriu-se um caminho de possibilidades na pesquisa que, por vezes, me levou a indagar se meu estudo se tratava da dignidade humana ou do Proeja. As duas questões me eram particularmente caras e me arrisquei a aproximá-las, por entender que havia uma incontestável relação. O curioso foi perceber que, a partir de então, no percurso do doutorado, passei a olhar ao meu redor sobre o prisma da dignidade humana e me vi em situações da vida pessoal, profissional e acadêmica que atingiram a integridade da minha própria dignidade. Tive a certeza que minha responsabilidade, enquanto pesquisadora e cidadã, preocupada com questões humanistas era trazê-la para o debate com meus pares, o fazendo pelo estudo de um Programa que atendia muitos sujeitos desrespeitados em sua dignidade pela condição de subescolarizado. Era preciso ouvi-los.

Assim, nessas considerações, propus-me apresentar, de maneira geral, o contexto e algumas aspectos do Programa investigado. O Proeja foi instituído pelo Ministério da

Educação, cuja principal finalidade foi a de atender a demanda de sujeitos jovens e adultos por aumento de escolaridade com profissionalização na educação básica, por meio de propostas que considerassem as necessidades reais destes sujeitos.

Ação política inédita no campo da EJA, que se materializa pelo fato de o Ministério da Educação ter, sob sua gerência, instituições escolares que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Um dos poucos meios de ação direta do Ministério no campo da educação básica, uma vez que seu papel constitucional é, sobretudo, de indução e fomento de políticas, cabendo a execução a estados e municípios, como estabelecido em nosso regime federativo de colaboração. Escolas que se mantiveram pela origem e importância histórica, datadas do período imperial, apesar de todas as mudanças políticas pelas quais o país passou e da pouca valorização e expansão. Cenário que se altera a partir de desdobramentos oriundos da mudança governamental ocorrida em 2002, com a postura mais popular e democrática adotada na condução política do governo Lula e a criação de espaços de diálogo com a sociedade civil.

A criação do Proeja é marcada por uma inflexão na política federal ao viabilizar, estrategicamente, a entrada de novos sujeitos nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), mais tarde transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), ao estabelecer a reserva de 10% das vagas anuais para cursos de educação profissional integrados à educação básica na modalidade educação de jovens e adultos.

Essas instituições, centenárias, porque criadas no Império, voltavam às origens de sua criação, quando em 1909 passaram a atender nas 19 escolas de Aprendizes e Artífices, jovens pobres, os “desfavorecidos da fortuna”, como expresso pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, estabelecido no governo Nilo Peçanha, por meio do ensino prático e conhecimento técnico voltado para as necessidades produtivas dos estados. Novamente, era a população pobre que passava a ser atendida em instituições que, ao longo do tempo, se elitizaram, para as quais o acesso dependia de sucesso absoluto nos concursos públicos, nos quais passavam estudantes oriundos de boas escolas privadas ou de destacadas escolas públicas e de cursos preparatórios. A formação média de nível técnico, reconhecida como de excelente qualidade, era a senha para o ingresso na educação superior pública, em maioria, e toda a formação técnica praticamente se perdia, porque esses bem preparados alunos não permaneciam como técnicos, mas todos (ou quase todos) como profissionais de nível superior.

O Proeja foi implementado em 2006 no IFRJ com a oferta do curso técnico de nível médio na área de informática. Em seguida, passou a ofertar a pós-graduação lato sensu em Proeja e cursos de formação inicial e continuada. Atualmente, a instituição oferta o curso

técnico de nível médio em Manutenção e Suporte em Informática nos *campi* Rio de Janeiro, Nilópolis, Duque de Caxias, Arraial do Cabo e o curso técnico em Agroindústria no *campus* Nilo Peçanha/Pinheiral.

Historicamente, as políticas de educação de jovens e adultos (EJA) não acompanharam as políticas de ampliação do ensino fundamental e médio, além de apresentarem baixa articulação com a formação profissional. Segundo Paiva (2009, p. 180-181), a educação de jovens e adultos possui a dimensão da escolarização e da educação continuada, como área fundamental à vida em sociedades contemporâneas, em que os processos de aprender são fundamentos cotidianos, constituindo direito em qualquer idade, para quem não o usufruiu na época da infância. Neste sentido, a criação do Proeja, ao propor a articulação da educação profissional à educação básica e ao mundo do trabalho insere-se no bojo de ampliação e efetivação do direito à educação de jovens e adultos.

Partindo do pressuposto de que o problema do direito está na distância entre a sua proclamação e a sua efetivação, tornando-se uma questão política, pois não basta que seja enunciado sem que seja garantido (BOBBIO, 1992), considero que a forma para a efetivação do direito à educação se faz por meio de políticas públicas induzidas pelo Estado, sendo necessário o seu acompanhamento e a sua avaliação.

Neste sentido, a partir da minha experiência e em diálogo com a perspectiva do direito em Bobbio (1992), identifiquei a premência de compreender como se constroem, instituem e consolidam as políticas públicas de garantia do direito à educação para jovens e adultos, focando minha investigação no caso Proeja/IFRJ.

Em minha atuação na Diretoria de Gestão Pedagógica, estive presente em vários espaços de discussão e debates do IFRJ, chamados Imersão Proeja, sobre questões relacionadas ao Programa, nos quais foi possível perceber tensionamentos políticos, administrativos e pedagógicos gerados com a chegada de novos sujeitos na instituição — posicionamentos preconceituosos e contraditórios no tocante à educação de jovens e adultos.

Atuando junto ao Programa, pude também identificar dificuldades do corpo docente na atuação com a modalidade e dos discentes jovens e adultos frente a uma estrutura não preparada para atuar com as especificidades de sujeitos, em maioria trabalhadores. Neste sentido, a indução política com a criação do Proeja abalou não só uma estrutura elitista que se consolidou ao longo dos anos nesta instituição, como também promoveu a articulação entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional, desafiando a revisão de práticas estabelecidas e o papel na formação dos trabalhadores.

Cabe enfatizar que, atualmente, o Proeja inclui nos IF, sujeitos das camadas populares que passam a (re)ocupar seu espaço na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que se elitizou ao longo dos anos, tornando-se inacessível aos mesmos. Considero que pensar a consolidação do Proeja no cotidiano dos IF requer da investigação que proponho um olhar minucioso e atento sobre quem são estes sujeitos que passaram a compor o IFRJ, além da necessidade de identificar e compreender a visão que têm sobre o curso e sobre as práticas da instituição na sua formação.

Além dos espaços de discussão e grupos de trabalho, nos últimos quatro anos pude me debruçar e ter uma visão sistêmica do todo sobre a implantação do Programa e de indicadores acadêmicos, especialmente os relativos à retenção em determinadas disciplinas, à chamada evasão e à conclusão, com êxito. Ao considerar que o Programa tem como um de seus princípios “romper com os processos contínuos de exclusão e de formas crescentemente perversas de inclusão” (BRASIL, 2007b, p. 29), aliado à perspectiva de resgate do direito previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRJ, identifiquei como indispensável nesta pesquisa compreender, a partir do praticado com o Proeja na instituição, o sentido do direito à EJA e verificar a efetividade desta ação política na garantia do direito à educação para jovens e adultos.

Por outro lado, também foi possível mapear e acompanhar, na implementação do Programa no IFRJ, a ampliação da oferta de vagas e as mudanças e permanências na gestão político-administrativa e pedagógica, revelando dificuldades e limites, bem como uma ação constante de reflexão e (re)organização da oferta. De acordo com o *Documento Base* do Proeja Ensino Médio (BRASIL, 2007b), as instituições devem organizar a oferta do Programa de forma a dialogar com os sujeitos a quem se destina. Além disso, aponta que pretende ser mais amplo que um programa, inserindo a dimensão de perenidade na ação política. Estas considerações remeteram-me a pensar: como se deu a organização da oferta no Proeja? Há inserção orgânica do Programa no IFRJ? Neste sentido, propus identificar e entender tensionamentos, limites e potencialidades na implementação, que apontem para a transformação do Programa em ação perene/institucional, ou seja, como se torna uma política pública de Estado, e não apenas de governo.

A consolidação do Programa está intimamente ligada à do financiamento da ação política. Este aspecto apresenta-se como elemento relevante a ser discutido, pois implica a continuidade da ação para além da alternância de governos. A proposta federal de implantação foi apoiada por recursos específicos para sua implementação, incluindo formação continuada de professores, compra de equipamentos e assistência aos estudantes, por meio de bolsa

estudantil. A proposta na sequência dos anos era que gradativamente os recursos suplementares e específicos para o Programa seriam suprimidos, porque todas as ações se incorporariam à matriz orçamentária da instituição, constituindo uma estratégia de Estado para a consolidação do Programa e sua perenidade nas instituições federais.

A importância do estudo está marcada por ser o Proeja uma ação que, ao propor a oferta de matrículas de ensino médio para jovens e adultos nas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, contribui na efetivação do direito à educação independentemente da idade e amplia a concepção de atendimento à EJA que historicamente esteve restrita à alfabetização e ao ensino fundamental. Neste sentido, o Proeja constitui a ampliação da perspectiva constitucional do direito à educação, ao propor a universalização da educação básica até o ensino médio.

Busco, assim, discutir a indução política do Proeja como estratégia para a efetivação do direito à educação, colocando em cena estratégias e práticas institucionais do IFRJ, visando verificar se elas efetivam o direito à escolarização associada à educação profissional, pela modalidade EJA, requerido pelo público jovem e adulto.

A pesquisa ancora-se, essencialmente, na seguinte questão: o Proeja, ao propor a formação integrada para sujeitos antes interditados do direito à educação, possibilitou o respeito à *dignidade humana* de jovens e adultos, constituindo então política pública que efetiva o direito à EJA?

Para tal investigação, adotei como matriz teórica o conceito de *direito*, tomando-o pela perspectiva de direito à educação, fundamentado pelo princípio da *dignidade da pessoa humana*, e tendo como foco principal o sentido atribuído ao direito à educação para jovens e adultos. Busquei pôr em evidência disputas e tensões em torno desse direito; os principais problemas que podem dificultar sua efetivação; além de identificar mecanismos e elementos que podem favorecer a efetivação desse direito pela ação do Proeja.

O texto que apresento foi organizado em cinco capítulos que indicam as inquietações, movimentos, reflexões teóricas e achados da investigação que me conduziram à tessitura de conhecimento sobre o Proeja IFRJ e o direito à educação.

No capítulo inicial, apresento as escolhas metodológicas, os caminhos traçados na pesquisa e como se construiu a delimitação do objeto. Apresento, ainda, o campo da pesquisa e como cheguei aos sujeitos egressos — interlocutores centrais da investigação proposta.

No segundo capítulo, apresento a discussão teórica sobre direito à educação, adotado como referencial teórico nesse estudo, tomando como perspectiva os direitos humanos e o princípio da *dignidade da pessoa humana*, colocando em evidência questões e tensionamentos

que giram em torno desse direito. Na tentativa de construir outros sentidos e compreensões sobre as questões que envolvem direitos, assumi o princípio da *dignidade da pessoa humana* — como fundamento e premissa básica para pensar o direito à educação. Sob a ótica de que há um *mínimo existencial* que garante a *dignidade da pessoa humana*, tomei *autonomia* e o *reconhecimento* como conteúdos que balizaram a compreensão de como se forjou o direito à educação para jovens e adultos no IFRJ.

No terceiro capítulo, fiz um mergulho nos sentidos e concepções da formação integrada para aumento de escolaridade e formação profissional de jovens e adultos, e estratégias desenvolvidas para atender este público, valendo-me de um olhar cruzado entre estudos sobre a formação de adultos na França. A concepção francesa ancora-se no aprender ao longo da vida e desenvolve-se pela interface da profissionalização, e a concepção de formação integrada do Proeja busca superar a apartação histórica entre educação de jovens e adultos e formação profissional no contexto brasileiro.

No quarto capítulo, busquei compreender o papel e atuação do Proeja, enquanto estratégia do poder público para a efetivação de parte das condições materiais básicas da *dignidade humana*, pela oferta de formação profissional integrada ao nível médio na modalidade jovens e adultos. Para tal, parti da premissa de que a educação básica compõe o núcleo essencial do direito à educação para jovens e adultos, necessário a uma vida digna, e que sua efetividade depende da forma como é prestado, via política pública, pelo poder instituído.

No quinto capítulo, apresento as *vozes* do Proeja. Valendo-me da perspectiva metodológica da entrevista compreensiva, coloquei em evidência os conteúdos da *dignidade humana* adotados nesse estudo, pela percepção dos sujeitos egressos entrevistados. Ao recuperar suas *vozes*, foi possível conhecer experiências de vida e trajetórias e compreender a busca que fazem pelo *reconhecimento* e pela *autonomia* por meio da escolarização.

1 A TRAVESSIA COMO ARTESÃ COMPREENSIVA: O PERCURSO METODOLÓGICO

O real não está nem na chegada nem na saída. Ele se dispõe pra gente no meio da travessia.

João Guimarães Rosa, Grande sertão: veredas

Foi no meio de meu percurso, como poeticamente afirma Guimarães Rosa pela voz de Riobaldo, que o *corpus* da pesquisa também foi se dispondo e ganhando forma no desafio de responder as questões que se colocaram a partir do acompanhamento e atuação profissional junto ao Proeja no IFRJ. Diante da vasta produção acadêmica já existente sobre o Proeja — resultante da própria forma como o Programa, ao ser lançado, reuniu ações de oferta de ensino, formação e pesquisa —, o desafio estava colocado desde o ponto de partida desta tese: o que produzir de novo diante da vasta produção sobre o tema? Que contribuições trazer para o campo epistemológico instituído pelo Programa? Que arcabouço teórico-metodológico construir para compreender e dialogar com a complexidade do Programa em questão?

As indagações demandavam tecer algumas considerações sobre minha posição na pesquisa e as escolhas metodológicas que fui fazendo. Uma primeira questão estava relacionada à minha dupla posição nesta investigação: a de pesquisadora e a de agente direta em parte da história do Proeja no IFRJ. Esta implicação transitava no âmbito do que considereei como *facilidades e benefícios* de acesso a documentos históricos, dados institucionais e a informantes estratégicos para compreender o Programa investigado. Ao mesmo tempo, esta implicação me impunha como questão: como estranhar o que me parecia tão familiar?

Sobre esta questão, Peregrino (2006), valendo-se de obras de Ginzburg, alertou-me sobre dois aspectos interessantes. Primeiro, quanto a dificuldades de estranhar o que é familiar, fazendo-se necessário o exercício da alteridade. Segundo, quanto aos perigos do distanciamento, pois se corre o risco de perder a humanidade do objeto ou mesmo levar à sua morte. Entendi que precisava transitar entre essas duas posições e colocá-las em diálogo, o que me impunha um desafio ético também entre minha ação e a conseqüente reflexão sobre ela. Como mostrar realidades e mecanismos institucionais sem expor sujeitos submetidos a processos de investigação? Como exercitar o pensamento autônomo sobre a realidade investigada sem incorrer nas armadilhas da negação/exaltação exacerbada ou o seu enquadramento num modelo teórico *a priori* definido?

Situada nesse campo complexo, tais inquietações reforçaram minha condição de partida na construção desta tese: dispor de um modo de produzir conhecimento de forma muito particular, como fazem as artesãs. Condição não muito consciente inicialmente, mas que foi tornando-se evidente no exercício da pesquisa, em especial quando me debrucei sobre a obra *A entrevista compreensiva*¹ de Kaufmann (2013), que ajudou a entender os movimentos até então realizados (descritos adiante) e guiou-me no diálogo com os sujeitos da pesquisa.

Percebi-me como aprendiz-pesquisadora, numa espécie de ensaio da condição de *artesão intelectual*², como propõe o autor, inspirado em Mills (2009), e cujo desafio é construir ele próprio a teoria e o método. Sabia das dificuldades dessa tarefa e assumi os riscos de, na prática, ter dificuldade em fazer do modo proposto. Assim, inspirada pela *entrevista compreensiva*, busquei estabelecer uma articulação fina entre dados, teoria e questões/hipóteses formuladas, valendo-me da realização de entrevistas informais e formais, na qual o campo foi não só o lugar de verificação da teoria mas, também, o ponto de partida de muitas problematizações. O exercício dessa perspectiva, no que considerei pertinente e com as devidas adaptações, me fez atuar na condição — do que ousei denominar — de *artesã compreensiva*.

Numa perspectiva compreensiva (KAUFMANN, 2013), assumi teoria e método como instrumentos/ferramentas flexíveis, variáveis e evolutivos, cujo papel é tornar inteligível o social. Assim, ensaiei personalizar instrumentos metodológicos e analíticos, baseada na premissa de que o objeto se constrói gradualmente, por meio da fricção entre instrumentos conceituais teóricos e dados concretos, ou seja, em bricolagem entre categorias conceituais globais e categorias nativas. Minha missão como *artesã compreensiva* estava em confrontar teoria e observações de elementos da realidade, tentando apreender um conhecimento social incorporado e produzido na realidade e pelos sujeitos da pesquisa, pois na perspectiva do processo compreensivo, o indivíduo não é só agente portador de estrutura, mas também produtor ativo do social (KAUFMANN, 2013, p. 47).

¹ A obra não trata apenas de técnicas de entrevista, mas de um método particular que propõe o uso de um conjunto de instrumentos qualitativos para a realização de uma bricolagem entre categorias globais, a partir da teoria e de categorias nativas, oriundas de dados obtidos em entrevistas. O objeto vai sendo construído gradualmente, à medida que surgem questões no trabalho de campo. Contudo, como faz o autor, também fui a campo com ideias e questões iniciais.

² Mills (2009) desenvolve a ideia de “artesão intelectual” em “A imaginação sociológica”, conceito também tratado na obra “Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios”.

1.1 O ARTESANATO DA PESQUISA

A artesanaria desse estudo se fez no âmbito das produções teóricas do Programa investigado, bem como em movimentos pelo campo de pesquisa, com a perspectiva de uma melhor delimitação do objeto e a escolha das ferramentas teóricas e metodológicas. Apresento, aqui, o processo de artesanaria intelectual e investigativa.

1.1.1 O artesanato das produções teóricas sobre o Proeja

O passo inicial (ainda no delineamento da pesquisa) foi realizar um levantamento de dissertações e teses produzidas sobre o Proeja no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³. O Proeja, por aproximar campos temáticos antes independentes, como educação profissional, ensino médio e educação de jovens e adultos, instituiu um campo epistemológico específico, na interseção desses campos, que se materializou pelo quantitativo expressivo de produções acadêmicas, desenvolvidos em processos de formação de pesquisadores de instituições que lograram conquistar recursos para formação e pesquisa nesse campo, em Edital CAPES/SETEC, para programas de pós-graduação *stricto sensu*; em especializações Proeja nos Institutos Federais; e nos demais programas de pós-graduação que, mesmo fora do Edital CAPES/SETEC, viveram a experiência da demanda de candidatos que chegavam ao Mestrado e Doutorado com questões sobre o Proeja de suas instituições.

De posse dessa ferramenta, considerei relevante fazer um balanço da produção acadêmica sobre o Programa, a fim de verificar aspectos e dimensões privilegiados em diferentes contextos e lugares, o que me permitiu uma avaliação crítica e profícuas orientações quanto às minhas escolhas teórico-metodológicas. A busca contabilizou 118 produções acadêmicas, sendo 98 dissertações e 20 teses. Cabe destacar que o material disponível se concentrou nos anos de 2011 e 2012, o que me faz inferir que não há uma atualização constante do Banco em questão e que a produção acadêmica sobre o tema tenha um quantitativo maior do que está disponibilizado. De acordo com estudos de Abreu Júnior (2017), a produção acadêmica sobre o Proeja chegou a 43 teses e 268 dissertações de mestrado acadêmico e 13 de mestrado profissional até o ano de 2012, e complementado em diferentes bancos de dados até 2015.

³ Disponível em <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em 25 maio 2015.

O mapeamento temático das dissertações e teses foi feito por meio da leitura dos títulos, palavras chave e resumos, sendo privilegiado o que o autor apresentou como objetivo principal da pesquisa e as conclusões/resultados. A partir da leitura do material disponível, organizei a produção acadêmica em 14 eixos temáticos: *formação docente; práticas pedagógicas; avaliação/análise da política; implementação do Programa; evasão; currículo integrado; acesso e permanência; Proeja no Campo; formação para o mundo do trabalho/trabalho como princípio educativo; especificidade dos sujeitos; egressos; processo de aprendizagem; estado do conhecimento da produção acadêmica; Proeja e desenvolvimento local.*

Como estratégia, aprofundi a leitura nos trabalhos focados na “avaliação ou análise do Programa”, ou que apresentasse essa expressão a partir da busca no Banco de Teses e Dissertações. Tais escolhas ocorreram pela motivação inicial de avaliar o Programa de forma ampliada, considerando não só sua implementação, mas também o contexto de formulação, questões político-administrativas e pedagógicas e os sujeitos atendidos, elementos estes que considerei relevantes e que, no meu olhar de pesquisadora, formaria o escopo necessário que ajudaria a evidenciar se o Programa efetivou-se enquanto política pública de direito.

Também considerei relevante, no âmbito da revisão de literatura sobre o Proeja, mapear todos os estudos que se debruçaram sobre o *Proeja no IFRJ*, afim de identificar temáticas e abordagens teórico-metodológicas da pesquisa para, em conjunto com os trabalhos sobre avaliação/análise do Proeja, definir e delimitar meu objeto de estudo.

Nesta busca encontrei os trabalhos de Blum (2011), Roratto (2012), Cremonese (2012) por meio dos quais buscarei avaliar o Proeja enquanto política de Estado no atendimento à demanda por formação e inclusão de jovens e adultos. Os trabalhos de Gouveia (2011), Costa (2011), Silva (2012) e Prado (2014) tiveram como foco de estudo o Proeja no âmbito do IFRJ. As pesquisas buscaram investigar o processo de implementação do Programa, com foco em dados de evasão, visão de gestores e docentes e construção do currículo integrado.

Após o balanço dos estudos levantados, identifiquei que a preocupação central esteve relacionada em aferir a efetividade do Programa a partir das ações da instância ministerial, tomando como compreensão o Estado, o modelo neoliberal e sua influência nas políticas educacionais, como também ações das instituições investigadas, na perspectiva de inclusão dos sujeitos da EJA. Embora os autores buscassem avaliar o Programa, minha percepção foi a de que se detiveram ou no momento da formulação ou na implementação do Programa, sem perseguir elementos da prática que, em síntese, o constituem no cotidiano dos fazeres pedagógicos.

No caso dos estudos que se detiveram especificamente na implementação do Programa em alguns *campi* do IFRJ, o foco situou-se no processo de inclusão dos sujeitos, apoiados em dados acadêmicos referentes ao momento investigado, com destaque para os índices de evasão e informações constantes da análise de questionários aplicados para gestores, docentes e discentes e a construção do currículo integrado. As investigações apresentaram contribuições relevantes sobre o Programa desenvolvido nos *campi* do IFRJ, mas as considerei incompletas no que tange à compreensão das formas organizativas que o Proeja assumiu no âmbito sistêmico institucional e na percepção dos sujeitos atendidos.

De forma distinta, propus-me traçar o perfil sistêmico do Programa pela organização da oferta, considerando ações da esfera macro institucional, dados acadêmicos da série histórica dos cinco *campi* que ofertam o Proeja, e aferimento de indícios de sua institucionalização, como pretendia a política pública em sua gênese. Destaque-se, ainda, que nenhum dos trabalhos avaliou o Programa pela perspectiva de sujeitos egressos. Identifiquei que os trabalhos que trouxeram a visão de alunos pouco privilegiaram seus discursos e suas trajetórias, já que os dados quantitativos e o discurso docente predominaram nas análises finais, apontando a ação do Proeja como limitada e ineficiente. As reflexões negativas e o pouco destaque dado aos sujeitos atendidos chamaram atenção e instigaram-me a buscar outras versões dessa história. Assim, de posse de tal levantamento, optei por compreender o Programa sob uma perspectiva diferente: pela visão e percepção dos sujeitos *egressos*.

Outra distinção frente a tais estudos referiu-se à forma de abordagem do tema. O Proeja insere-se no campo das ações políticas que visam a garantir o direito constitucional à educação para grupos cerceados historicamente desse direito. Neste sentido, minha abordagem valeu-se da perspectiva constitucional do *direito à educação* — o que me fez assumir como matriz conceitual o *direito*, mas não apenas. Fui busca-lo como conceito na filosofia do direito, mas dele me apropriei como categoria de análise/compreensão neste estudo. Para tal, desafiei-me a transitar no campo estrito do direito, buscando bibliografias e autores de direito constitucional que tratassem da questão.

A partir de investigações na biblioteca da Faculdade de Direito da UERJ, encontrei na dissertação de mestrado *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana* de Barcellos (2001) e na obra *A dignidade humana no direito constitucional* de Barroso (2014), o princípio da *dignidade da pessoa humana* – assumido como fundamento constitucional brasileiro e dos direitos humanos – e premissa para pensar o direito à educação de jovens e adultos. O aprofundamento e inspiração para a construção da ferramenta teórica e pressupostos para dialogar com meu objeto de pesquisa foi possível, na sequência do

estudo, por meio da obra *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetória e metodologia* de Sarmiento (2016). Assim, propus-me a aferir se ações do Proeja no IFRJ têm efetivado o direito à EJA, indo além dos estudos anteriores que trataram do direito mas não dos conteúdos que o constituem, assumindo como parâmetro o conteúdo da *dignidade da pessoa humana*. Desse modo, minha pergunta de pesquisa ampliou-se, e foi reescrita assim: a formação proposta pelo Programa possibilitou o respeito à dignidade de jovens e adultos, ao cumprir o dever do Estado de direito à educação?

Outro movimento realizado, devido ao interesse em compreender fundamentos da formação integrada desenvolvida pelo Proeja IFRJ foi de estabelecer um diálogo com os estudos sobre a educação de jovens e adultos na França, cuja concepção ancorada no aprender ao longo da vida desenvolve-se pela interface da profissionalização. Por meio da realização de doutorado sanduíche na Universidade de Rouen — com a qual o ProPEd tem convênio estabelecido há mais de 10 anos — aprofundei estudos bibliográficos nesta área, envolvendo fundamentos pedagógicos e a construção metodológica da educação de jovens e adultos na perspectiva da formação profissional, que teve como foco de estudo *l’alternance integrative*⁴.

1.1.2 O artesanato a partir do diálogo com o campo

O *Documento Base* do Proeja apresentou-se como o ponto de partida de compreensão, no que tange à proposta político-pedagógica de formação integrada, bem como às orientações que tratavam de aspectos operacionais de execução do Programa, em termos da macro política. O resgate do processo de construção da proposta também contou com o acesso, na instituição investigada, a ofícios e documentos encaminhados pelo MEC/SETEC e conversas informais com gestores do IFRJ à época, que participaram da elaboração junto ao MEC, para melhor traçar a posição e concepção do Instituto na formulação da proposta do Proeja.

Para compreender como se constituiu o Proeja no IFRJ e como se deu a organização da oferta, fui em busca de informações acadêmicas e de registro de ações desenvolvidas pela instituição em Relatórios de Gestão; nos regulamentos relacionados ao ensino técnico e médio; e em documentos relativos ao Proeja elaborados pela Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico (PROET). A partir desse primeiro levantamento, iniciei a consolidação das informações acadêmicas relativas ao Proeja, com vista a construir uma série histórica de indicadores

⁴ *L’alternance integrative* tem a tradução livre de alternância integrativa.

referentes ao acesso, à matrícula, à retenção, ao estágio e à conclusão de estudantes em todos os *campi* ofertantes do curso.

Neste sentido, mapeei ações no âmbito administrativo e pedagógico, destacando mecanismos e estratégias do *modus operandi* institucional, em relação à garantia de acesso e às condições necessárias para a realização do itinerário formativo dos sujeitos, respeitando suas demandas e especificidades. Atas do Conselho Superior e de Conselhos Acadêmicos de Ensino foram as fontes nessa etapa. Tal levantamento me possibilitou organizar um conjunto documental relevante para a compreensão do processo de organização do Programa na instituição e seu aprofundamento posterior num *campus*, aliado a entrevistas com gestores responsáveis pela implementação do Programa na instituição.

Outro movimento da pesquisa foi submeter meu projeto de Doutorado ao Edital Prociência da instituição em 2015. O IFRJ vem, ao longo do tempo, consolidando a relação ensino-pesquisa com a prática da iniciação científica, na formação dos alunos de ensino médio e técnico. Esta iniciativa tem permitido novas experiências de aprendizagem e formação, apresentando a pesquisa como princípio educativo aos estudantes de nível médio e técnico.

Apesar do meu entusiasmo com essa ação institucional, intrigava-me o fato de não haver pesquisas na área dos cursos Proeja, nem estudantes do Proeja integrando pesquisas em outras áreas do conhecimento. Muitas indagações passaram a compor minhas reflexões e meus diálogos com professores e representantes da gestão quanto à realização da iniciação científica como estratégia formativa também para os sujeitos atendidos pelo Programa.

A submissão da presente pesquisa ao Edital Prociência apresentou-se como possibilidade de ter chancela institucional para sua realização, tendo acesso “facilitado” às informações, nos diversos setores, e aos possíveis sujeitos da pesquisa como docentes, gestores e estudantes. A aprovação do projeto no Edital garantiu-me duas bolsas de iniciação científica júnior (ICJ), voltadas para alunos de ensino médio e técnico, no valor de R\$100,00 cada uma e a possibilidade de desenvolvê-la com sujeitos do Programa investigado, que vivenciariam a experiência da iniciação científica e mais um espaço formativo.

Como regra do Edital, a pesquisa deveria estar vinculada a algum *campus*, sendo necessária a autorização do Diretor Geral. A partir dessa exigência, a escolha do *campus* se deu considerando os seguintes critérios: a) antiguidade na oferta do curso; b) proximidade com meu local de trabalho na instituição (Reitoria); c) condição de referência do *campus* na formação profissional técnica de nível médio; d) experiências anteriores com a formação de jovens e adultos, por meio de parceria ocorrida com a ONG Viva Rio e o sindicato de metalúrgicos e urbanitários.

Para seleção dos bolsistas, contei com o apoio da coordenadora do curso MSI no *campus*, que me ajudou na divulgação da pesquisa junto aos estudantes, bem como me possibilitou visitar as turmas para divulgá-la. Também espalhei cartazes de divulgação pelo *campus* e pude contar com o interesse de sete estudantes, dos quais quatro compareceram à entrevista — um dos critérios de seleção. Cabe destacar que, apesar de a pesquisa ter sido destinada a estudantes do Proeja, uma estudante do curso de *Meio Ambiente* pediu para participar da seleção, pois tinha se interessado na temática da pesquisa.

Com a perspectiva de encontrar novos achados para delimitar meu objeto, optei por conversar com professores atuantes no Proeja. Minha pretensão foi de encontrar elementos peculiares do cotidiano do curso ainda não explorados ou visibilizados pelas pesquisas anteriores sobre o Proeja, na instituição. Em minhas conversas com a coordenadora do curso MSI do *campus* Rio de Janeiro, foi possível ter acesso também a atas de reuniões e materiais de ações desenvolvidas pelo curso, além de ouvir alguns “causos” de alunos.

Pus-me a olhar o material numa perspectiva de estranhamento, para que o familiar e conhecido não me impedissem de identificar “o exótico”. Fiz descobertas interessantes. Os inúmeros trabalhos realizados semestralmente por meio do *Projeto Integrador* chamaram minha atenção. O *Projeto Integrador* é um componente curricular construído a partir da pedagogia de projetos, uma estratégia da instituição para promover a integração entre a formação profissional e a formação geral. A diversidade de temáticas abordadas pelos estudantes apresentou-se como prática de formação e de integração curricular muito peculiar, o que considerei relevante para investigar nesta pesquisa.

Outro achado da pesquisa em campo foi o acesso ao conjunto de quatro entrevistas realizadas pela coordenadora com ex-alunos do curso, com o intuito de registrar dificuldades e motivações para a permanência no Proeja/IFRJ. Em seus relatos, revelavam ter tomado parte de uma turma muito peculiar. Enfatizavam que a turma era muito unida, que “um dava força para o outro”, o que foi determinante para que muitos alunos com dificuldades e com intenção de abandonar o curso, permanecessem e o concluíssem. Os relatos desses sujeitos foi o ponto de partida para ir em busca de outros que pudessem evidenciar se as práticas institucionais reconheciam diferenças e especificidades dos sujeitos atendidos, o que poderia tê-los motivado a permanecer e concluir.

1.2 A política pública do Proeja

A partir da artesanaria no campo teórico e no campo de pesquisa, identifiquei que o Proeja, enquanto política pública, envolvia processos *complexos*, por abarcar um amplo quantitativo de sujeitos, mecanismos e instituições. De acordo com Rand (2015), o desafio na avaliação de políticas públicas está no fato de que os sujeitos não reagem da mesma forma diante das ações propostas. Tampouco o resultado geral da política pública é a soma de reações individuais, pois elas interagem e alimentam umas às outras. Para o autor, “o resultado da implementação de qualquer política pública é o produto que emerge de muitas decisões individuais que interagem entre si e com a política” (RAND, 2015, p. 43). Pus-me a olhar os efeitos do Proeja não como algo totalmente previsível, determinado, ou fruto de um evento equilibrado, mas como produto de muitas decisões, não sendo de exclusividade da gestão macro ou micro da política em questão, e tampouco resultante unicamente das ações dos vários sujeitos atendidos.

Entendi que, numa perspectiva complexa, o efeito de uma política pública é a combinação da interação de ações e decisões desses diversos atores. Assim, a compreensão das interações complexas que ocorrem no interior de uma política pública esteve no cerne do estudo do Proeja. Furtado, Sakwoski e Tófoli (2014, p. 21) apontam que um sistema complexo pressupõe sistemas dinâmicos, não lineares, que contêm grande número de interações entre as partes. Page (2015, p. 12) afirma que sistemas complexos “podem produzir qualquer resultado, e porque eles podem fazê-lo, podem também nos ajudar a entender quase tudo”.

A propriedade emergente e a retroalimentação são as características principais de sistemas complexos, que ajudam os pesquisadores de políticas públicas a descrever e compreender propriedades desses sistemas. De acordo com Rand (2015), a emergência significa que “a ação do todo é maior que a soma das partes” e que numa política há diversos sujeitos e entidades envolvidos que agem e interagem, com características e ações próprias. A propriedade emergente dessa política pública não se descobre pela verificação de um agente individualmente, mas pelo produto da combinação de interações que ocorrem e que somente podem ser percebidas pelo todo. Para melhor compreensão da propriedade emergente, me utilizo da explicação de Rand (2015, p. 47) que a compara à formação de um engarrafamento, para o qual “nenhum dos agentes o define ou contém sua propriedade. No entanto, o resultado emergente de todas as ações de muitos indivíduos é o engarrafamento”.

A compreensão de uma política pública na perspectiva de sistema complexo demanda o rompimento com a lógica tradicional de política pública, em que há pretensão de total controle e eficiência sobre o processo e sobre seus resultados. Para Mueller (2015), lidar com sistemas

complexos requer revisão dessas expectativas, uma vez que envolvem erros, falhas, desperdícios e dificilmente alcançam resultados ideais. Isto me demandou uma nova compreensão sobre o que é possível e como os resultados podem ser julgados no âmbito das políticas públicas. Para a autora, é necessário levar em consideração tais características ao tentar compreender os resultados das políticas públicas, pois são frequentemente fenômenos emergentes que surpreendem e são inesperados.

Assumir o Proeja como um sistema complexo, pressupõe a ideia de que o efeito de sua ação é a combinação de muitas decisões e interações, o que significa que a rica dinâmica resultante desse processo pode ter múltiplas formas. Acredito que a interação entre as orientações governamentais; as práticas e as estratégias institucionais para o desenvolvimento do Programa; os aspectos quantitativos que resultaram dessas ações; a trajetória e a visão dos sujeitos envolvidos possibilitam uma compreensão que foge ao efeito-causalidade simples, linear, pois captura efeitos que podem se apresentar como surpreendentes ao que habitualmente se encontra nos discursos institucionais e estatísticos do Programa.

Para transitar no campo de pesquisa, adotei como guia do percurso de investigação o dispositivo *ciclo de políticas* que compõe o enfoque da análise de processo de elaboração de políticas públicas (EAN), proposto por Cavalcanti (2007). Numa perspectiva complexa, o uso desse dispositivo é uma indicação por onde transitar, assumindo ser apenas uma base que orienta por onde seguir, uma vez que o caminho se conhece no próprio caminhar — uma possibilidade que se confirma a cada momento e que também se pode reinventar. Busco aqui, como sugerem os estudiosos de políticas públicas na perspectiva da complexidade, criar uma metodologia de compreensão da política que melhor dialogue com os objetivos traçados na pesquisa. Assim, o uso de dispositivos e abordagens quantitativas e qualitativas amplia a possibilidade de olhar o objeto, fazendo emergir resultados e compreensões submersas que estariam limitadas, se utilizada uma única abordagem.

O *ciclo de políticas* é um dispositivo que busca a decomposição da política, para a compreensão, permitindo a organização, modelação e explicação do processo pela qual a política pública foi-se constituindo. Cavalcanti (2007, p. 174), baseada nos estudos de Lindblom (1981), Roth Deubel (2006), Frey (2000), Souza (2006), esclarece que apesar das múltiplas propostas, todos expressam similitude quanto aos componentes inter-relacionados da política pública, composta pela:

[...] existência de uma determinada situação para cuja modificação em um sentido desejado se elege e efetua um determinado curso de ação que produz certos resultados mais ou menos diferentes daqueles desejados e, como consequência se é obrigado a revisar o curso da ação que foi eleito.

Tomando como referência o conjunto de componentes que envolve o processo de elaboração da política pública, a autora apresenta como proposta de decomposição para seu estudo três momentos reais que ocorrem no ciclo da política: *formulação, implementação e avaliação*.

Como alerta Cavalcanti (2007), a separação em momentos, como forma de compreensão, não deve ser vista como separação do real ou sequenciamento cronológico. Apesar de o dispositivo apresentar riscos para uma possível fragmentação ou isolamento na compreensão dos efeitos de cada momento da ação do Proeja no IFRJ, tenho concordância com a autora quando expressa que, para investigar uma política pública, é preciso considerá-la como um processo dinâmico e contínuo. Assim, adotei como esquema de compreensão do caso Proeja IFRJ a ideia de *ciclo da política* composto por três momentos, considerando que “esses momentos denotam os componentes logicamente necessários e interdependentes de toda política, integrados como um processo e de nenhuma maneira eventos sucessivos e realmente separáveis” (CAVALCANTI, 2007, p. 170). Parto do pressuposto que os efeitos de cada momento estão interconectados e se influenciam de forma contínua e, portanto, busquei pôr em evidência ações e práticas institucionais que intencionaram efetivar o direito à educação dos sujeitos atendidos, cujo parâmetro se situou no princípio da *dignidade da pessoa humana*.

Meu percurso por estes três momentos do Proeja IFRJ, se fez com instrumentos quantitativos e qualitativos — abordagens complementares. Informações quantitativas da série histórica do IFRJ de âmbito acadêmico e características dos sujeitos contribuíram para traçar o perfil do Programa na instituição, estabelecendo relações com fontes documentais (ofícios, atas de reuniões, documentos institucionais de orientação e organização do Programa). Na perspectiva qualitativa, por meio de gestores e sujeitos atendidos — egressos do Programa —, aproximei-me de outros elementos que, em conjunto com os primeiros, permitiram o entendimento de que essas abordagens desempenham papéis complementares no que se propôs como objetivos da pesquisa.

1.2.1 Momento da Formulação

De acordo com Cavalcanti (2007), este é o momento em que se apresenta uma proposta a algum problema identificado pela instância governamental, quando então se constrói a política. Identifica-se que há negociação entre diversos atores quanto aos contornos e fundamentos da política. Esse momento pode ocorrer de forma democrática ou não. No processo de formulação estão envolvidos elementos como: *formação da agenda, o problema a*

ser solucionado, a tomada de decisão e a dimensão do poder. Cremonese (2012) desenvolveu estudo aprofundado no que tange à formulação do Proeja, debruçando-se sobre todos os elementos que constituíram a formulação da política, além de realizar um estudo histórico sobre a legislação que amparou o Programa. Minha intenção não foi remontar um estudo já elaborado e consolidado, mas identificar as principais questões do momento da formulação do Proeja, com foco nas concepções e objetivos da política ministerial no que tange à perspectiva do direito à EJA, considerando tensionamentos e divergências que nortearam sua elaboração para garantir a proteção desse direito, traduzido por mim como atendimento à *dignidade da pessoa humana*. Também considerei relevante explicitar como se deu a participação do IFRJ nesse processo de construção, por meio de documentos oficiais do Programa, do MEC/SETEC e do IFRJ.

1.2.2 Momento de Implementação

De acordo com Cavalcanti (2007, p. 215), a implementação é o momento em que se efetiva a decisão política, ou seja, “é vista como o momento do processo de elaboração da política em que existe a preocupação de transformar intenções de política em ações”. A implementação está relacionada com a materialização da formulação e decisão final da política, e momento em que se produzem resultados e efeitos. Envolve não só os formuladores da política, como também as instituições que executarão a ação proposta. De acordo com Vargas Velasques (2001 *apud* CAVALCANTI, 2007, p. 216-217), o processo de implementação da política envolve pessoal institucional-administrativo, como também envolve pressões exercidas por outros atores políticos e sociais. O que implica compreender que a implementação não é constituída apenas de elementos burocráticos, administrativos e técnicos, mas também de disputa de concepções e de jogos de poder entre os agentes institucionais que atuam na política.

Para Cavalcanti (2007, p. 216), é com a implementação que surgem negociações que não apareceram no momento da formulação de um programa, o que constitui processo dinâmico e complexo. Esta caracterização associa-se, sobretudo, ao papel dos implementadores, pois são determinantes na condução do processo, pelo poder discricionário que exercem; ou seja, detêm certo poder interpretativo e de condução da política. Tal condição ocorre devido a convicções, interesses e concepções particulares que incidem diretamente na forma como compreendem e implementam a política pública, o que provavelmente modificará o conteúdo, foco e objetivos da política proposta. A autora considera que todo processo de implementação possui um caráter discricionário, ocorrendo, inclusive, nas instituições em que as estruturas hierárquicas são

rígidas. Aponta que seu estudo é relevante para identificar como a relação entre regras e discricionariedade ocorre e como é exercida pelos implementadores. Elementos estes investigados nesse estudo, a partir de atas de conselhos institucionais e de documentos norteadores do Programa, com vista a aferir como o Proeja foi apropriado e organizado no momento da implementação.

As ações e estratégias institucionais no âmbito do Proeja são elementos determinantes no processo de implementação, uma vez que a todo instante os agentes tomam decisões que afetam a política pública de forma geral e, sobretudo, os sujeitos atendidos, e que podem estar de acordo ou não com os objetivos originais do Programa. Cabe destacar que a escolha de um *campus*, bem como o tratamento das informações da pesquisa se valeu do princípio hologramático, considerando que cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado. Em sistemas complexos, não só a parte encontra-se no todo, mas o todo encontra-se igualmente na parte (MORAES, LA TORRE, 2006).

1.2.3 Momento da Avaliação

O momento da avaliação, de acordo com os estudos de Cavalcanti (2007) apresenta-se como o de consequências de uma determinada ação política. No geral, o momento da avaliação é visto como comparação dos resultados com os objetivos e finalidades da política. Contudo, os objetivos da ação e a própria proposta podem ser redimensionados e reinterpretados, o que faz Vargas Velasquez (2001 *apud* CAVALCANTI, 2007, p. 238) sinalizar que este momento é sempre uma releitura de uma situação que está sendo transformada pela política pública, e que deve fugir de uma comparação entre objetivos e finalidades com os resultados. No *ciclo da política*, o momento da avaliação demanda considerar alguns elementos como norteadores da construção do processo: a) que conteúdo será avaliado; b) de qual maneira será feita a avaliação; e c) quais os produtos e efeitos da política avaliada.

Neste sentido, minha proposta de avaliação voltou-se para a formação integrada ofertada pelo IFRJ, na qual considerei três elementos, a saber:

Projeto integrador – apresenta-se como o componente pedagógico responsável pelo diálogo entre a formação profissional e a formação geral no Proeja IFRJ – a proposta pedagógica do curso foi elaborada com base na Pedagogia de Projetos, o que resultou na constituição de componente curricular que perpassa todo o itinerário formativo do curso, colocando em diálogo os diversos saberes construídos.

Estágio curricular supervisionado — concebido pelo IFRJ como interface entre a vida escolar e o ambiente profissional, como continuidade ao processo de aprendizagem. Todas as atividades de estágio, bem como seu Regulamento são gerenciados pela Pró-Reitoria de Extensão. A obrigatoriedade do estágio e o início de sua realização, no caso dos cursos de modalidade EJA, são definidos pelo Plano de Curso. Contudo, a regulamentação do estágio para esta modalidade segue as mesmas orientações e procedimentos destinados aos demais cursos, o que gera necessidade de compreender como se materializou a realização do estágio para os sujeitos da EJA, bem como sua importância na perspectiva da formação integrada. Alguns questionamentos surgem: houve adaptação ou flexibilização do estágio, considerando que os sujeitos, em maioria, são trabalhadores? Quais as estratégias institucionais para garantir a oferta a todos os sujeitos?

Perspectiva de sujeitos cursando e de egressos – optar por avaliar o Proeja, no que tange ao processo de formação integrada, tendo como foco a percepção dos sujeitos atendidos, egressos e cursantes, constitui, como afirma Walter Benjamin (1987), "escovar a história a contrapelo". Lembro aqui o famoso texto *O perigo da história única*, da escritora nigeriana Chimamanda Adichie. Nele, a autora desconstrói estereótipos sobre os africanos e sinaliza que há outras possibilidades de ver uma mesma história. Avaliar o Programa considerando os sujeitos atendidos impôs-se como desafio nesta investigação, não só pela dificuldade de encontrá-los, depois que concluem o curso, mas para trazer à cena outros resultados da ação do Proeja, como efeitos emergentes que podem ser surpreendentes e inesperados. Com essas novas vozes buscaram-se impressões sobre a formação e sobre o tratamento institucional a suas necessidades.

1.3 A busca pelos egressos

Buscar os egressos teve como objetivo compreender, a partir de suas percepções e vozes, como o Proeja no IFRJ apropriou-se do direito à educação de jovens e adultos, considerando as especificidades desse público. Assim, o primeiro passo foi delimitar meu entendimento de *egresso* nessa investigação. Considerei *egressos* todos os alunos que passaram pela escola organizados em: a) egressos com diploma; b) egressos que abandonaram o curso; c) egressos que cumpriram todas as disciplinas, mas não fizeram o estágio (item obrigatório) e não foram, por isso, diplomados; d) egressos que fizeram o estágio, mas não entregaram o relatório final obrigatório e, do mesmo modo, não foram diplomados.

Como encontrá-los? A busca pelos egressos de cursos de MSI tornou-se possível pela participação e auxílio dos dois bolsistas de iniciação científica do Proeja, que criaram um grupo no *Facebook*. O grupo foi ao ar, pela primeira vez, em 07 de outubro de 2015.

Figura 1 - Página no Facebook Ex-alunos Proeja IFRJ



Fonte: Facebook Ex-Alunos Proeja IFRJ

Optamos pelo uso da rede social, por duas razões: a) por ser um espaço amplamente disseminado como meio de comunicação, de encontro, de discussão e troca de informação entre pessoas, o que contribuiria como ferramenta de pesquisa; b) por ser o meio com maior potencial para rapidamente encontrar ex-alunos. O *Facebook* tem demonstrado um vigor e capacidade de circulação imediata e grande alcance, o que poderia nos ajudar a atingir ex-alunos — nossos egressos. Para Kaufmann (2013), “a tela é uma espécie de novo mundo que nos oferece repentinamente uma infinidade de testemunhos e de debates facilmente acessíveis”.

Os bolsistas logo alertaram para a impropriedade do uso do nome *egressos*, por considerarem que os sujeitos a serem atingidos poderiam não se identificar com a nomenclatura. Assim, optamos por utilizar a expressão *ex-alunos*, termo considerado mais conhecido entre eles. Como imagem para o grupo, chegamos ao quadro *Operários* de Tarsila do Amaral, por representar a diversidade de sujeitos que compõem o Proeja, segundo os bolsistas, o que pode ser observado na Figura 1.

Em seguida, elaboramos um texto de apresentação com as motivações que resultaram na criação do grupo. Também fui alertada quanto à necessidade de utilizar linguagem objetiva e simples, que pudesse facilmente dialogar com os sujeitos. Os primeiros convites foram feitos pelos próprios bolsistas. Também contamos com o apoio de duas professoras de História e

Matemática, ambas atuantes no curso. O fato de os bolsistas e de as professoras terem em suas redes sociais ex-integrantes do Proeja facilitou muito a busca pelos egressos e a composição do grupo *Ex-alunos Proeja IFRJ*, que foi crescendo pouco a pouco.

O grupo foi ganhando dinâmica, visto que os integrantes passaram a convidar outros sujeitos que estudaram na instituição, ampliando a rede. Identificamos que mais dois professores foram adicionados ao grupo, o que também contribuiu para a inclusão de mais sujeitos. Contamos com um total de 93 membros⁵, dos quais 60 são ex-alunos que entraram efetivamente no grupo; 20 são ex-alunos que receberam o convite, mas que até então não o aceitaram para fazer parte; 11 são professores que atuaram no curso MSI⁶; e 3 são membros atuantes na pesquisa.

As primeiras interações do grupo ocorreram com postagens de fotografias dos momentos vivenciados, de forma espontânea, pelos sujeitos, na escola. Estas imagens mobilizaram suas memórias, gerando comentários e mais troca entre os integrantes. À medida que os sujeitos entravam no grupo, mais fotos foram sendo postadas. Nos dois primeiros meses de participação foi possível perceber uma frequência mais expressiva de membros do grupo. Alguns, inclusive, passaram a postar mensagens, dizendo que o grupo estava muito desanimado e que gostariam que os demais colegas pudessem postar fotos de atividades de que participaram.

As muitas fotos e mensagens postadas foram organizadas em função de temas e situações trazidos de forma recorrente pelos próprios sujeitos, tais como: *atividades de sala de aula, visitas técnicas, projetos integradores, montagem do laboratório e formatura* — o que as considerei categorias nativas (KAUFMANN, 2013). Identificamos recorrência nas postagens referentes ao *Projeto Integrador* e a *visitas técnicas*, o que reforçou meu interesse — já despertado anteriormente — pelo destaque dado pelos sujeitos no processo de formação.

Interagimos com o grupo pelo menos de uma a duas vezes por semana, com perguntas que pudessem provocar os sujeitos a relatarem um pouco de suas trajetórias e os momentos marcantes no período em que estiveram na instituição. Houve, ainda, de nossa parte, o incentivo de relatos por meio de vídeos, mas a estratégia não obteve o resultado esperado, havendo apenas uma única postagem. Contudo, identificamos que, ao longo do tempo, o grupo passou a interagir com menos frequência, ocorrendo postagens esporádicas com relatos de experiências durante o Proeja e sobre o que faziam no momento atual. Identificado o esgotamento da interação, o trabalho residiu na organização das fotos, dos vídeos e dos relatos postados.

⁵ Última contagem feita no mês de julho 2016.

⁶ Avaliamos como necessária a inclusão de professores no grupo para que pudessem convidar ex-alunos que estivessem em suas redes.

A criação do grupo no *Facebook* serviu como forma de aproximação aos sujeitos egressos para a marcação de entrevistas, e como base de chamada para a participação dos ex-alunos no evento comemorativo de 10 anos do PROEJA, realizado em 1 de setembro de 2016, no *campus* Rio de Janeiro do IFRJ⁷. Este evento apresentou-se como momento decisivo para contato direto com alunos e ex-alunos, quando recolhi seis depoimentos curtos, por meio de vídeos, sobre suas histórias e trajetórias no curso. Com alguns desses sujeitos foi possível aprofundamento em entrevistas semiestruturadas, realizadas posteriormente. Outros participantes, apesar de não gravarem depoimentos no dia do evento, disponibilizaram seus contatos telefônicos para marcação de entrevista.

1.4 Usos da entrevista compreensiva

Para a realização das entrevistas com os egressos e gestores me apropriei de orientações metodológicas da entrevista compreensiva proposta por Kaufmann (2013), vista pelo autor como mais que uma técnica de recolhimento de informação: um modelo de virtude metodológica; um momento de compartilhamento; de conversa entre duas pessoas; uma improvisação preparada, informada e controlada. As informações recolhidas nas entrevistas apresentam-se como centrais deste dispositivo, servindo como fonte para uma inversão na produção do conhecimento, uma formulação que vem de “baixo”, fundada nos fatos para apreender e explicar o processo social.

Seguindo a lógica compreensiva, comecei pelo estabelecimento da amostra. O importante não estava em quantitativos e tampouco em construir rígidos critérios como idade, profissão, sexo etc., mas na diversificação da amostra. Busquei personalizar esta diversificação para melhor dialogar com a pesquisa. Considerei como critério o perfil de egressos delimitado neste estudo, em equilíbrio com uma diversificação relacionada à questão geracional e de sexo. Também procurei contemplar sujeitos com inserção na área profissional do curso ou que deram continuidade aos estudos. Por tratarem-se de egressos, sabia de antemão das dificuldades que poderia ter para encontrá-los de fato, e estabeleci sem rigidez um quantitativo de 15 egressos. Os critérios serviram para definir melhor quais sujeitos buscar no conjunto de 93 integrantes do grupo no *Facebook*. O foco estava efetivamente na história dos sujeitos, o que, na premissa compreensiva, explica quase tudo.

⁷ A solicitação de uso deste grupo no *Facebook* foi feita pelo grupo de trabalho do *campus* responsável pela realização do evento de 10 anos do Proeja IFRJ. Cabe destacar que o bolsista da pesquisa participou deste grupo de trabalho, o que possibilitou garantir novas entrevistas exploratórias e registro dos relatos dos alunos.

Nesta abordagem, outra orientação é a elaboração de uma grade — a que chamei de roteiro de perguntas⁸ — de caráter flexível, como guia capaz de dinamizar a entrevista e fazer os sujeitos falarem. Como Kaufmann (2013), busquei elaborar perguntas objetivas e concretas em torno de temas: *trajetória escolar anterior ao Programa; formação obtida e atendimento prestado pela instituição; e trajetória pós passagem pelo Programa*. O propósito foi provocar os sujeitos a trazerem o máximo de percepções sobre a trajetória escolar vivida para, então, identificar categorias nativas que eu pudesse colocar em diálogo com categorias globais da ferramenta teórica.

O maior desafio foi ultrapassar as barreiras dos sujeitos para a realização das entrevistas, cujo processo total desde a preparação até o recolhimento das histórias durou seis meses. Dos integrantes do *Facebook*, 34 sujeitos correspondiam a alguns dos critérios estabelecidos. Desse conjunto, 22 aceitaram ser entrevistados e ofereceram seus contatos telefônicos para agendamento. Alternamos entre ligações e mensagens de *WhatsApp*. Observamos, contudo, as dificuldades em efetivar os encontros. A maioria dos entrevistados marcava e desmarcava de duas a três vezes o agendamento feito, devido a imprevistos ou a questões de trabalho. Apesar de me dispor a ir encontrá-los em local que melhor os atendesse, também dispus como possibilidade o próprio *campus* no qual estudaram. Ainda assim, percebemos um certo receio nessas marcações e remarcações. Ao final, conseguimos entrevistar nove sujeitos pessoalmente, dos quais cinco optaram por fazê-lo na escola em que estudaram e quatro foram realizadas em local de trabalho⁹.

O leitor vai notar, contudo, que cada entrevista transcrita seguiu uma dinâmica distinta. Isso porque, no âmbito da *entrevista compreensiva*, depois da pergunta inicial, o informante é quem vai estabelecendo o rumo da entrevista, cabendo ao entrevistador segui-la e reconduzi-la, quando necessário, com o fito de fazer *a melhor pergunta* a partir do que foi dito por ele. Assim, sabia da dificuldade de obter comparabilidade de dados, visto que as questões nem sempre foram ou poderiam ser exatamente as mesmas. Este procedimento demandou adequação de linguagem e um bate papo informal antes da entrevista, para minha apresentação e aproximação com o entrevistado, a fim de quebrar, de alguma forma, o inevitável distanciamento ou hierarquia, e gerar sentimento de maior empatia com os entrevistados. A presença do bolsista do Proeja, neste sentido, foi importante para criar um ambiente de maior proximidade, pois percebemos que os entrevistados se sentiam mais à vontade com a presença de um “par”.

⁸ Apêndice A

⁹ Três sujeitos são funcionários da instituição investigada e optaram por realizar a entrevista no próprio local de trabalho.

Também incorporei à *entrevista compreensiva* o uso da filmagem¹⁰. Sabia dos riscos, pois a câmera poderia inibir os sujeitos entrevistados. Ainda assim, optei por fazê-lo, a fim de melhor captar reações e expressões que muito tinham a dizer e poderiam ser perdidas com o uso único do gravador. Recorri a obras do cineasta Eduardo Coutinho, pelos documentários *Edifício Master* e *Fim e o Princípio*, como forma de preparação e observação de como proceder e fazer o informante falar. Foi um processo de aprendizado, visto a pouca intimidade com a câmera e o desafio de fazer os sujeitos falarem para além do perguntado. Buscamos fazer da entrevista um momento de conversa, mas observamos, de modo geral, uma rigidez inicial tanto do entrevistador, como dos sujeitos e, ao longo da entrevista, uma “soltura”, como se a câmera não mais estivesse presente.

Alertada pelos procedimentos da entrevista compreensiva e com as observações realizadas nos documentários produzidos por Eduardo Coutinho, compreendi que o resultado da entrevista não seria a realidade como ela se passara, mas a construção de uma narrativa combinada entre o sujeito entrevistado e o entrevistador, uma vez que a rememoração reflexiva sobre o vivido estaria permeada pela interpretação subjetiva do sujeito informante e pelo direcionamento dado pelo entrevistador.

No total, obtive relatos (diretos e indiretos) de 15 egressos e duas entrevistas com gestores da gênese do Programa na instituição. A seguir podem ser visualizados procedimentos utilizados, a caracterização dos sujeitos¹¹ e o local da entrevista:

¹⁰ Dos nove entrevistados, apenas um não autorizou a realização de filmagem. Todos assinaram documento de autorização e uso de imagem.

¹¹ Para preservar a identidade dos entrevistados, optei pelo uso de pseudônimos.

Tabela 1: Procedimentos de entrevista e caracterização dos sujeitos

Sujeitos	Procedimento de coleta	Caracterização dos sujeitos	Local da entrevista
Zélia	Entrevista com uso de vídeo	Sexo feminino, 45 anos, casada, 2 filhas, moradora de Vigário Geral, turma de 2009. Interrompeu os estudos para trabalhar	<i>Campus</i> Rio de Janeiro
Lúcio	Entrevista com uso de vídeo	Sexo masculino, 51 anos, Niterói, turma de 2006. Interrompeu os estudos para trabalhar	Local de trabalho do entrevistado
João	Entrevista com uso de vídeo	Sexo masculino, 27 anos, morador de Realengo, turma de 2010	Local de trabalho do entrevistado
Cecília	Entrevista com uso de vídeo	Sexo feminino, 53 anos, solteira com uma filha, moradora de São Cristóvão, turma de 2007. Interrompeu os estudos para trabalhar	<i>Campus</i> Rio de Janeiro
Tânia	Entrevista com uso de vídeo	Sexo feminino, 28 anos, solteira, moradora de São Cristóvão, turma de 2006 (entrou com 17 anos). Interesse na formação profissional em informática	Local de trabalho do entrevistado
Eliane	Entrevista com uso de gravador	Sexo feminino, 40 anos, casada, 1 filho, moradora da Tijuca, turma de 2010. Interrompeu os estudos para casar e cuidar dos filhos	<i>Campus</i> Rio de Janeiro
Edna	Entrevista com uso de vídeo	Sexo feminino, 45 anos, casada, moradora de Jacarepaguá, turma de 2011. Interrompeu os estudos para trabalhar	<i>Campus</i> Rio de Janeiro
Marcos	Entrevista com uso de vídeo	Sexo masculino, 41 anos, morador de Duque de Caxias, turma de 2006. Já tinha o Ensino Médio, mas buscou o Programa pela formação profissional.	<i>Campus</i> Rio de Janeiro
Luana	Entrevista com uso de vídeo	Sexo feminino, 44 anos, solteira com 3 filhos, moradora de Inhaúma, turma de 2009, interrompeu os estudos para trabalhar	<i>Campus</i> Rio de Janeiro
Paula	Depoimento gravado em vídeo	Sexo feminino (sem mais informações)	Evento de 10 anos do Proeja
Flávia	Depoimento gravado em vídeo	Sexo feminino, turma de 2014/2 (sem mais informações)	Postagem no grupo do <i>Facebook</i> Ex-alunos Proeja
Clara	Depoimento gravado em vídeo	Sexo feminino (sem mais informações)	Evento de 10 anos do Proeja
Paulo	Depoimento gravado em vídeo	Sexo, masculino, moradora de Coelho Neto (sem mais informações)	Evento de 10 anos do Proeja
Karina	Entrevista via <i>Internet</i>	Sexo feminino, natural do RJ, 28 anos, moradora de Coelho Neto, turma de 2009. Interrompeu os estudos porque engravidou	Messenger do Facebook
Edson	Entrevista via <i>Internet</i>	Sexo masculino, natural da Paraíba, 28 anos, morador do Complexo do Alemão, turma de 2009. Parou de estudar para trabalhar	Messenger do Facebook
G1	Entrevista com uso de gravador	Gestor responsável pelo curso na implementação do Programa de 2006 a 2010	<i>Starbucks</i> (loja de café, por escolha do entrevistado)
G2	Entrevista com uso de gravador	Gestor de ensino responsável pela implementação do Proeja na instituição em 2006	<i>Campus</i> Rio de Janeiro (escolha do entrevistado)

Fonte: Elaboração da autora

2 DIREITOS HUMANOS, DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E DIREITO À EDUCAÇÃO

Como as questões da pesquisa inserem-se na reflexão sobre a relação do direito à educação e políticas públicas de jovens e adultos, adotei como referencial teórico e categoria de análise/compreensão o *direito*, tomando como perspectiva os direitos humanos e o princípio da *dignidade da pessoa humana*. Pensar o direito à educação no campo constitucional e o sentido atribuído ao direito à educação de jovens e adultos exige colocar em evidência questões e tensionamentos que giram em torno deste direito.

2.1 A dimensão histórica, social e política dos direitos humanos

A partir da obra *Era dos direitos* de Bobbio (1992), em diálogo com outros autores do tema, tecei reflexões no campo teórico de compreensão de como se constituem direitos, como se constroem e fundamentam. Identifiquei que os direitos podem ser compreendidos sob três aspectos: *histórico, social e político*.

Para Bobbio (1992, p. 32), os direitos são históricos, nascem a partir de determinadas circunstâncias, num processo contínuo de reconhecimento e afirmação de direitos para regular as relações em sociedade. O autor vai além nesta reflexão ao sinalizar sua condição mutável quando afirma:

Os direitos do homem são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem. [...] Sabemos hoje que também os direitos humanos são produtos não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação.

Os direitos são criados para atender necessidades dos sujeitos a partir de determinados carecimentos. Essas necessidades de um tempo, inegavelmente passarão por mudanças, devido a transformações nas condições de vida em sociedade. A afirmação de um direito não se fará de um momento para o outro, mas a partir de movimentos de luta e organização dos indivíduos em situações de transformação social.

A forma de convívio em sociedade, historicamente caracterizada por relações de dominação e exploração de determinados grupos sobre outros, apresenta-se como elemento determinante para a afirmação, manutenção e modificação dos direitos de tempos em tempos. Para Chauí (1989), a constituição dos direitos está associada ao sentimento de medo. Relação que atribuiu o advento do Estado moderno, cuja gênese é promovida pelo anseio da

emancipação dos indivíduos frente ao poder de um soberano, aliado a um poder transcendental que tinha na opressão sua maior expressão.

Como fruto do Estado moderno, os direitos dos cidadãos constituíram resistência ao modelo de opressão vigente, na busca por garantir determinadas liberdades fundamentais, o que passou a ser defendido como direitos naturais, pois cabendo a humanos, não deveriam ser condicionados à vontade do soberano. Esta inversão na forma de conceber os direitos constitui o modelo jusnaturalista — visão contestada pelo autor, pela insuficiência na compreensão dos direitos humanos que se reivindicam.

A passagem de um modelo de comunidade para organização social dividida entre grupos que desejam dominar e grupos que lutam para não serem oprimidos, implicou em questões sociais, desigualdades e conflitos não mais como responsabilidade de um poder externo, mas como resultado da ação do homem entre os homens. Transição de paradigma que tem como centralidade o cidadão, produtor do social, do político e da história.

A partir desse ponto de ruptura, Marshall (1967) sinalizou a relação histórica entre o direito e a condição de cidadania, introduzindo conjuntamente a ideia de igualdade, pela qual o indivíduo assume a condição de “igual valor” enquanto membro de uma comunidade, para exercer e exercitar seus interesses políticos, independentemente de *status* econômico ou posição. Por tais razões, o autor, ao se debruçar no caráter evolutivo dos direitos individuais, evidenciou processos movidos pela pressão e lutas sociais, em função de exigências por igualdade, ampliando o rol de requerimentos objetivos e subjetivos no campo de uma nova configuração social.

Bobbio (1992, p. 4) sinaliza uma inversão de perspectiva, pois os direitos passaram a ser encarados do ponto de vista dos cidadãos e não mais dos direitos do soberano, prevalecendo uma visão individualista da sociedade, cujo modelo pressupõe que o direito do indivíduo precede a sociedade. Assim, o direito como fruto da luta dos indivíduos por garantir determinadas liberdades fundamentais introduziu uma importante ação política: o ato de declarar direitos.

A perspectiva do direito como forma de assegurar determinadas garantias aos indivíduos, fruto de sua interação no convívio social, também é expressa no campo etimológico. De acordo com o dicionário Michaelis, o direito é definido como o que é justo e conforme a lei; meio de regulação das relações dos homens numa sociedade, o que explicita o uso do direito pela sociedade como mediação das relações de poder. Do ponto de vista de dicionário temático de política (BOBBIO, 2010), o direito só tem sentido na linguagem normativa, o que significa

afirmar que um direito implica um dever e sua afirmação ou obrigação só ocorre por meio da norma. A partir dessa compreensão, o direito é expresso como:

[...] o conjunto de normas de conduta e de organização, constituindo uma unidade e tendo por conteúdo a regulamentação das relações fundamentais para a convivência e sobrevivência do grupo social, tais como as relações familiares, as relações econômicas, as relações superiores de poder, também chamadas de relações políticas, e ainda a regulamentação dos modos e das formas através das quais o grupo social reage à violação das normas de primeiro grau ou a institucionalização da sanção. (BOBBIO, 2010, p. 349)

Esta compreensão remete a pensar a estreita relação do direito com o Estado, sendo apresentado como instrumento de regulação de convívio social, cujos propósitos giram em torno da manutenção da ordem e da estabilidade social. Há, subjacente a este sentido, a ideia de que um direito implica um dever e sua obrigação só é possível por meio da força da norma.

O direito tornou-se instrumento prático que, por meio de sanções, ficou a serviço da manutenção e domínio de determinada força política na sociedade. Direito e Estado estabeleceram um vertiginoso imbricamento. Tal fundição é claramente observável no processo que vinculou o direito à forma positiva da lei e à estruturação do Estado em um conjunto de regras – enquanto ordenamento jurídico — que fundamentam, balizam e orientam todas as suas ações. Há neste processo uma via duplicada que se consagrou como Estado de Direito.

No Estado de Direito, a dimensão política e jurídica imbrica-se de tal forma que os direitos só terão sentido e legitimidade enquanto direito positivo e estatizado, e o Estado somente terá legitimidade enquanto ordenamento jurídico. Configuração que tem origem em ideais liberais na qual “[...] não existe outro Direito além do estatal e não existe outro Estado além do jurídico” (BOBBIO, 2010). Esta condição tem um dado fundamental, pois sinaliza que direito e poder são faces da mesma moeda e estão imersos numa relação simbiótica. Pensadores como Weber e Kelsen, apesar de enfoques distintos, evidenciaram que o poder não é possível sem o direito e o direito só pode existir por intermédio da força (BOBBIO, 2010).

Tal mudança na forma de conceber a sociedade sinaliza que a questão do direito está intimamente ligada ao princípio democrático, sendo seu reconhecimento e proteção às estruturas fundamentais assumido pelas Constituições das sociedades modernas. A democracia, como sistema de governo que rege o convívio na sociedade, somente se consolida, possibilitando aos sujeitos a condição de cidadãos, à medida que garanta determinados direitos fundamentais a todos.

Contudo, a ação de declarar direitos está longe de uma pretensa obviedade, na medida em que nem todos se reconhecem como portadores de direitos e que direitos serão reconhecidos por todos. Neste aspecto, Chauí (1989, s. p.) sinalizará que “[...] a declaração de direitos

inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político”. Dessa forma, os direitos ganham sentido como questão social e política, pois sua declaração relaciona-se a momentos de transformações sociais e de tomada de consciência pelos sujeitos, frente a condições de vida em sociedade.

Marshall (1967) construiu como tese a constituição histórica dos direitos individuais, categorizando-os em três classes, segundo os alcances a que chegam em cada século: a) direitos de liberdade no século XVIII; b) direitos políticos no século XIX, pelo direito de participação nas decisões públicas; e c) direitos de bem estar social no século XX, pelo direito a usufruir de condições básicas de vida. Essa classificação dos direitos chama atenção pela ampliação forçada, historicamente, por grupos em desvantagem ou desfavorecidos, resultando, inclusive, na posterior complexificação do rol de conjuntos de direitos, entre os quais se incluem os direitos de quarta geração, no entendimento de Bobbio (1992).

Os primeiros direitos reivindicados pelo homem – os chamados direitos civis – buscavam a garantia das liberdades individuais ou de determinados grupos, relacionados a “obrigações negativas”. Têm como consequência a privação de determinadas ações pelos indivíduos e limitado o poder do Estado.

Com a proclamação dos direitos políticos, buscou-se garantir a ampla participação dos indivíduos na vida pública e nos espaços de poder sem, contudo, ser realidade para todos, pois inicialmente como direito censitário, restringia a participação dos mais pobres e mantinha o poder político nas mãos dos burgueses. A preocupação do Estado esteve centrada nos direitos individuais e privados, sem preocupação com a participação democrática de todos na vida política. O direito na perspectiva liberal também não alcançava e protegia os problemas de liberdades e carecimentos no âmbito das relações sociais, sobretudo no campo das relações de trabalho. Nessas havia aspecto de “legalidade” e, por isso, não cabia intervenção estatal em casos de jornadas de trabalho, por exemplo, que extrapolavam os limites da condição humana, por serem firmadas entre patrões e empregados.

Essas incongruências encontraram no pensamento de Marx a mais contundente das críticas e denúncias. O direito, nessa vertente política, também é identificado de forma estreita com o Estado e ambos estarão na esfera da superestrutura, não havendo distinção entre os dois, já que a existência de um depende da existência do outro. A crítica ao direito se faz justamente por seu aspecto exacerbado de individualismo e de interesses particulares. O Estado de Direito é visto como algo imaterial, uma vez que igualdade e liberdade não podem ser promovidas pelo Estado. Assim, os direitos não passarão de mera ilusão, pois estão a serviço de um poder

dominante que tem na exploração e na repressão do aparato do Estado sobre as demais classes, sua mais forte expressão.

Na prática, o discurso dos direitos modernos esteve a serviço de um Estado que promoveu a mais profunda exploração dos pobres. O princípio de liberdade e igualdade subjacente aos direitos formalmente proclamados serviu como mascaramento de profundas desigualdades sociais. Segundo Chauí (2013), o direito nesse modelo societário esteve voltado para apaziguar tensões sociais e lograr objetivos de regulações. Sua argumentação explícita que o direito, sob a forma da lei, anunciou-se como expoente da promoção social e política da justiça. Nessa lógica, a injustiça estará relacionada à ilegalidade; a ilegalidade à tirania e, frente à tirania, a resistência, enquanto direito dos cidadãos para restaurar e manter o princípio da liberdade e da igualdade.

Esse modelo é colocado em cheque ainda hoje, pois não só gerou injustiças, desigualdades e também distorções no campo econômico. Os agravamentos no campo do Direito e da ação do Estado de Direito entraram em colisão com a mobilização e a luta de trabalhadores no início do século XX, em diversos países europeus. O cenário de efervescência da luta por melhores condições de vida e diante da crise econômica representou a necessidade de mudança no papel do Estado e culminou na instituição dos direitos sociais. A criação de direitos, ditos de terceira geração, representou a afirmação de garantias aos indivíduos pelo Estado, e a demonstração de novos valores no que tange às condições materiais de existência da vida em sociedade.

Os direitos sociais surgem como ação positiva imposta a outros pelo Estado. Ambas as categorias de direitos — de liberdade e sociais — são inquestionáveis, mas não podem partilhar de um mesmo fundamento, pois quanto maior o poder dos indivíduos, menor sua liberdade. Nessa perspectiva, observa-se que os direitos são criados gradativamente, e embora datados no tempo, se estabelecem por meio de relações de poder entre humanos, e do homem com a natureza, em situações que demandarão limitação de poder ou proteção pelo mesmo poder.

A multiplicação e o surgimento de novos direitos têm íntima relação com as mudanças sociais, colocando-os, no dizer de Bobbio (1992), na condição de “fenômeno social”. Das exigências que surgem da complexidade das relações sociais derivam o *reconhecimento* e a ampliação de direitos para a manutenção da vida dos sujeitos em sociedade.

Para Bobbio (1992, p. 68), “a proliferação” de direitos ocorre motivada por três processos: a) pelo aumento de bens a serem protegidos; b) pelo maior quantitativo de detentores de direitos; e c) pelas especificidades emanadas pelos sujeitos. Para o autor, a relação entre

esses três aspectos aponta a necessidade de fazer referência ao contexto social na compreensão dos direitos.

O movimento de multiplicação de direitos é efeito característico dos direitos sociais. Diferentemente dos direitos de liberdade — que atendem um homem abstrato e igual em origem — os direitos sociais consideram a diferença dos sujeitos e, por tal atribuição, justificam um tratamento “não igual” aos sujeitos. Os direitos sociais pressupõem o *reconhecimento* das especificidades individuais, na medida em que são criados para respeitar a particularidade de sujeitos de um grupo em relação a outro grupo. Partindo dessa compreensão, o autor salienta que igualdade e diferença receberão pesos distintos quando relacionados aos direitos de liberdade e aos direitos sociais. Bobbio (1992, p. 71) alerta: “[...] só de modo genérico e retórico se pode afirmar que todos são iguais em relação a três direitos sociais fundamentais (ao trabalho, à instrução e à saúde)”. Tanto o direito à educação quanto o direito ao trabalho são reivindicados como direitos fundamentais por razões que remontam a mudanças significativas das relações sociais.

Com os direitos sociais, um sujeito único e abstrato abre lugar para a entrada de novos sujeitos. Seu *reconhecimento* e sua ascendente ampliação faz emergir novos problemas que demandam maior intervenção estatal, com a proposição de ações e políticas que busquem protegê-los. Em se tratando de direitos sociais, o Estado obrigatoriamente tem poderes ampliados. O exercício do poder pelo Estado constituirá “faca de dois gumes”, pois sua adjetivação positiva ou negativa deverá considerar distintos olhares e contextos históricos. (BOBBIO 1992, p. 72).

A finalidade do direito está intimamente associada aos meios para realizá-los, o que torna a questão dos direitos também uma *questão política*, pois os problemas não mais se restringirão em fundamentá-los, mas em protegê-los. Condição afirmada para Bobbio (1992) como um problema da *implementation* ou aplicação de normas jurídicas, especialmente no que tange a direitos sociais.

O campo dos direitos do homem – ou, mais precisamente, das normas que declaram, reconhecem, definem, atribuem direitos ao homem – aparece, certamente como aquele onde é maior a defasagem entre a posição da norma e sua efetiva aplicação. E essa defasagem é ainda mais intensa precisamente no campo dos direitos sociais. (BOBBIO, 1992, p. 77)

Os direitos sociais são os mais vulneráveis, e as exigências que dele emanam demandam ações prestadas pelo Estado, que as fazem sob orientação de normas estabelecidas constitucionalmente. Os direitos sociais estarão condicionados a forças políticas que poderão

justificar o adiamento de proteção efetiva a determinado direito, enquanto não se alcançar determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico.

As dificuldades de proteção dos direitos também são decorrentes das dificuldades oriundas de seu conteúdo, que decorre do consenso geral e da expressão *direitos humanos*, fazendo supor um valor absoluto. Bobbio (1992) aponta que os direitos, em maioria, não possuem valor absoluto e tampouco constituem uma categoria de direitos homogêneos. Por serem plurais e relativos não podem ser considerados fundamentais por natureza, pois não há como reivindicar um fundamento absoluto a direitos que estão sujeitos a alterações.

Nesse caso, os direitos estarão relacionados a distintos fundamentos, conforme suas motivações. Poucos serão os direitos fundamentais válidos indistintamente para todos, pois a afirmação de um direito pleiteado por um grupo pressupõe a supressão de um direito já usufruído por outro. Identifica, ainda, que há uma antinomia no que tange a direitos fundamentais relacionados aos direitos de liberdade e aos direitos sociais, por exemplo.

Status de valor absoluto cabe a poucos direitos e são válidos em qualquer situação e para todos as pessoas. Ocorre que tal condição depende de situação que acontece muito raramente, na qual direitos fundamentais não estão em concorrência com outros direitos também fundamentais. Tal problemática, para Bobbio (1992), torna-se central, ao partir da referência de que a instituição de um direito para um grupo de pessoas, necessariamente implica a supressão de direitos destinados a outro grupo de pessoas.

A proclamação de direitos fez emergir os valores fundamentais da civilização, mas também problemas — inerentes à sua própria complexidade — para sua efetivação. A realização dos direitos não depende de quem os proclame e tampouco da disposição dos que detêm condições de protegê-lo. Sua efetivação demanda uma complexa trama que pressupõe, primeiro, vontade política e, segundo, condições objetivas, sobretudo econômicas. “A efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização.” (BOBBIO, 1992, p. 45).

2.2 Perspectiva contemporânea dos direitos humanos

Compreender o direito à educação à luz da concepção contemporânea de direitos humanos, possibilita estabelecer relações no que tange à fundamentação deste direito e a tensões que envolvem sua proteção. Como sinaliza Haddad (2006), a compreensão do direito à educação como direito humano representa tarefa recente e desafiante, visto que a literatura

sobre o tema, de forma predominante, trata da educação *para* os direitos humanos e pouco debruça-se sobre a educação *como* direito humano.

Os direitos humanos surgem em momentos, contextos e exigências distintas, não possuindo significação homogênea, como a expressão *direitos humanos* faz supor, mas conotação plural. A proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) representou um marco histórico e político relevante à questão da fundamentação e proteção dos direitos humanos, ao estabelecer um sistema de valores e princípios com vista a garantir a *dignidade humana*, partilhado pela comunidade internacional, por meio dos governos que a firmaram.

Para Bobbio (1992), a afirmação dos direitos humanos surge como teoria filosófica e remonta a ideias e valores de direitos que buscam universalidade de conteúdo a uma pessoa que se encontra em determinada condição, cultura e tempo histórico.

A afirmação desses direitos, na compreensão de Piovesan (2006), introduziu uma ideia contemporânea de direitos humanos, caracterizada pela *universalidade, indivisibilidade e interdependência*, cujas bases estão assentadas no *reconhecimento da dignidade humana*. Na perspectiva de universalidade da Declaração, os direitos humanos deixaram a condição de pretensões desejáveis, agora não mais restritos a questões culturais de cada Estado-Nação, mas como condição necessária à existência humana. A universalidade dos direitos humanos apresenta-se pela igualdade de direitos, traduzida em leis, cuja concretude ocorre pela ação do Estado e pela sua extensão a todos, enquanto exigência moral, pautada pelo valor das pessoas e da *dignidade humana*.

A referida Declaração influenciou normas legais de países signatários, como o Brasil, e trouxe considerações importantes sobre a educação, quando no Art. XXVI expressa que “[...] toda pessoa tem direito à instrução. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória [...]”. O documento não só enfatiza que o direito à educação é um bem que deve ser garantido para todos — consequentemente, sem distinções de idade — mas ainda aponta a gratuidade e a obrigatoriedade (mesmo no nível elementar), para que seja assegurado a todos os sujeitos.

A educação como direito humano apresenta aspectos relevantes relacionados à sua condição ontológica, como uma das dimensões que constituem a formação humana e necessária à *dignidade da pessoa humana*. Outro aspecto relevante é que a garantia do acesso à educação escolar para todos, independentemente da idade, constitui condição mínima para que se faça a aprendizagem necessária ao desenvolvimento dos indivíduos, condição também para a cidadania e para a proteção de outros direitos.

A premissa de indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, expressos com a ratificação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de Viena, em 1993, supõe que a efetivação de um determinado direito, necessariamente, depende da garantia de outro. Assim, os direitos humanos formam um conjunto de direitos inter-relacionados. Este um aspecto destacado na fundamentação do direito à educação como direito humano, pressupondo pensar que sua garantia é base para outros direitos, como também que sua efetivação plena ocorre com o atendimento aos demais direitos. Essa compreensão pode ser visualizada sob a perspectiva do efeito dominó, em que se forma um grande mosaico de direitos; a derrubada de um único direito em específico acarreta a violação de todos os direitos que formam o conjunto, desfigurando a integridade do todo — o efeito dominó que, quando um cai, arrasta com ele os demais. Por esse aspecto, Piovesan (2006, p. 14) aponta que os direitos humanos são interdependentes, pois conjuga e integra direitos civis e políticos ao rol de direitos sociais, econômicos e culturais.

A condição de universalidade e interdependência dos direitos humanos promoveu o deslocamento de sua positivação no âmbito de cada Estado para o âmbito internacional, implicando preocupação e necessidade de proteção por meio de uma rede de Estados que firmaram compromisso no cumprimento da referida Declaração e, posteriormente, na afirmação de tratados e protocolos que se desdobraram em mecanismos de proteção de direitos.

Bobbio (1992) alerta, contudo, que apesar da afirmação e indicação de proteção, não se estabeleceram meios para alcançá-los. Essa relativa indeterminação na forma de proteção revela que, mesmo firmados como universais, os direitos humanos estarão submetidos a visões ideológicas e políticas de cada Estado-Nação.

Sen (2011) entende que há dicotomia entre a atraente ideia e apelo moral dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, descrença e questionamento quanto à premissa de que indivíduos têm direitos pela sua condição de humanidade. Apesar de reconhecer dúvidas quanto a bases conceituais desses direitos, compreende que a Declaração Universal de Direitos Humanos, ao trazer a ideia de *direitos inalienáveis e direitos do homem* na trajetória histórica de suas enunciações¹², instituíram uma abordagem ética sobre o que deve ser feito, um imperativo de ações necessárias à concretização de liberdades, mas que, em origem, carecem de força legal. Para o autor, os direitos humanos são pretensões éticas associadas à garantia de liberdades, e sua força só adquire solidez na prática se receber aceitação social, mesmo na ausência de dispositivos legais.

¹² O autor entende como integrante da história dos direitos humanos: a Declaração Americana; a Declaração de Direitos do Homem francesa; e a Declaração Universal de Direitos Humanos.

Nesse aspecto, a afirmação de direitos na Declaração Universal, a partir de 1948, tem pretensão de proteção global aos direitos humanos no campo ético-discursivo, fazendo emergir valores fundamentais da civilização humana. Demanda, contudo, a ratificação dos Estados, como compromisso político para protegê-los, mas não somente. A realidade evidencia que, na prática, a escrita da lei por si só não garante a efetivação de tais direitos, o que depende da pressão política exercida por movimentos de luta dos indivíduos, para que sejam concretizados pelo poder público. Neste sentido, considerando a distância entre a enunciação e a efetivação, Bobbio (1992) sinaliza que um bom exercício para a compreensão dos direitos humanos é ler a Declaração Universal e olhar em volta para aferir sua concretização.

Sen (2011) corrobora essa perspectiva, pois entende que conteúdo e viabilidade estão no cerne das apreensões contemporâneas dos direitos humanos. No seu entender, fomento e concretização desses direitos envolve não só a via legal, mas conclamam a necessária mobilização e monitoramento social, pelo ativismo de movimentos e organizações sociais para o alcance concreto de tais pretensões éticas. Assim, os diversos instrumentos e formas de salvaguardá-los têm relação de complementaridade e demandam necessária inter-relação, a fim de não tornar a Declaração Universal de Direitos Humanos mera pretensão discursiva.

As bases conceituais e as práticas da concepção contemporânea dos direitos humanos fazem emergir contradições que se estabelecem como desafios à compreensão e proteção de direitos. Um aspecto relevante nesse debate é o questionamento da visão universalista dos direitos humanos, introduzida pela Declaração de 1948, que prima por manter visão única de *dignidade humana*, como princípio ético a ser seguido, em contraposição à concepção pluralista de direitos humanos, relacionada a aspectos culturais, sociais, políticos, inerentes a cada sociedade.

Sobre essa discussão, Santos, B. (2013, p. 42) afirma que, apesar de incontestável aceitação dos direitos humanos como linguagem da *dignidade humana*, a maioria da população é apenas objeto de seu discurso. Na perspectiva do autor, a origem dos direitos humanos, cuja precedência é abissal¹³, tem forte tutela das sociedades do Norte global, do qual se buscou universalizar a visão ocidental de *dignidade humana*, com discurso emancipatório que só funcionou no lado Norte do mundo. Nas sociedades do Sul global, essa concepção de direitos humanos é colocada em cheque, ao ganhar contornos de exclusão e pobreza. Por isso mesmo,

¹³ Para Santos, os direitos humanos possuem procedência dupla na modernidade ocidental, sendo uma delas abissal. Na perspectiva abissal, em que o mundo se divide em sociedades metropolitanas (Norte) e coloniais (Sul), os direitos humanos constituíram-se com contornos distintos. No lado do Norte global, os direitos humanos foram experimentados como emancipação, numa perspectiva de mudanças sociais profundas. Nas sociedades do Sul, a linha abissal é concebida como promotora de processos de exclusão.

a concepção de direitos humanos oriunda de bases históricas ocidentais do Norte global exclui experiências relevantes vindas de outras sociedades.

Santos, B. (2013) defende a superação entre concepções universalizantes e localistas dos direitos humanos, a partir da perspectiva multicultural. Na medida em que todas as sociedades têm concepções incompletas de *dignidade humana*, compreende que deveria haver o *reconhecimento* dessas incompletudes por meio de um diálogo intercultural, conjugando a concepção do Norte global e experiências do Sul global para a construção de concepção alternativa, intercultural e contra-hegemônica dos direitos humanos.

Na mesma linha de pensamento, Flores (2002, p. 13) considera que os direitos humanos na contemporaneidade estão mergulhados numa polêmica que ocorre entre duas visões, com propostas de racionalidades e práticas distintas. A visão *abstrata* tem como parâmetro as circunstâncias das pessoas e a concepção ocidental dos direitos e da identidade. Tem como proposta uma racionalidade pelo meio jurídico e formal, com a pretensão de práticas universalistas. Por essa visão, de pretensa neutralidade, “[...] o direito pretende garantir para todos uma convivência comum”. A visão *localista* centra-se na ideia de valor particular da cultura e da diferença. Sua proposta de racionalidade é material e cultural, com práticas particularistas. A cultura, vista por um parâmetro localista, pretende garantir e preservar valores, símbolos e particularidades dos grupos.

A polêmica situa-se em um campo de disputas estabelecido entre direito e identidade, em movimento de imposição de uma visão sobre a outra. Na compreensão de Flores (2002, p. 14) “[...] nem o direito, garantia de identidade comum, é neutral; nem a cultura, garantia da diferença, é algo fechado”, pois reconhece que a construção de uma cultura de direitos impõe agregar “[...] a universalidade das garantias e o respeito às diferenças”. Sob a premissa de uma combinação entre concepções, propõe uma visão complexa dos direitos humanos, que se pauta por uma racionalidade de resistência que requer práticas interculturais, e que possa entrecruzar as distintas concepções dos direitos. A racionalidade de resistência, para o autor, acarreta um universalismo de mesclas, interrelação e não a superposição de concepções. Por essa perspectiva, Flores (2002, p. 27) compreende que:

Os direitos humanos não são, unicamente, declarações textuais. Tampouco, são produtos unívocos de uma cultura determinada. Os direitos humanos são os meios discursivos, expressivos e normativos que pugnam por reinserir os seres humanos no circuito de reprodução e manutenção da vida, permitindo-lhes abrir espaços de luta e de reivindicação. São processos dinâmicos que permitem a abertura e a conseguinte consolidação e garantia de espaços de luta, pela particular manifestação da *dignidade humana*.

A proteção dos direitos humanos requer ocupar espaços de interseção entre a necessidade de políticas universalistas, com a promoção de políticas que pressupõem o atendimento a diferenças a grupos vulneráveis e práticas de exclusão. Concordo com Piovesan (2006), quando afirma que a implementação de direitos humanos demanda ações que se pautem em perspectiva universalista e indivisível dos direitos, em conjunto com perspectivas que agreguem o valor da diversidade e da diferença.

Na contemporaneidade, a proteção aos direitos humanos demanda extrapolar a visão de um sujeito genérico e abstrato, para atender um sujeito real com especificidades e particularidades, como mulheres, negros, crianças, sujeitos analfabetos e subescolarizados, entre outros grupos vulneráveis, mais facilmente sujeitos a violações. A formulação de políticas públicas inclusivas, como as ações afirmativas, no Brasil, tem demonstrado perspectiva de *reconhecimento* e de inclusão social.

O Estado, então, tem papel relevante na proteção dos direitos. É a instância que detém o poder e a responsabilidade em assegurar a Constituição, primeiro mecanismo de proteção, garantindo sua efetivação. Sobretudo os direitos sociais, como alerta Bobbio (1992), demandam maior intervenção e poder do Estado e sua omissão acarretará a violação de tais direitos. A íntima relação entre direitos sociais e Estado demanda formulação de políticas públicas, como expressa Comparato (1989, p. 52-53 *apud* HORTA, 1998, p. 9):

Quando se fala em direito à educação, à moradia ou atendimento médico ou hospitalar, não se está, bem entendido, aludindo à possibilidade jurídica de exercer pretensões à partilha de bens que o Poder Público já possua em estoque e possa ser compelido a distribuir. A referência só pode ser a *direitos à realização de políticas públicas*. Ora, de direitos dessa natureza somente podem surgir pretensões juridicamente exequíveis quando a organização dos poderes públicos já está devidamente aparelhada para levar a efeito, com a necessária constância e coerência, os programas de ação adequados. Ou seja, quando o Estado foi organizado, institucionalmente, para exercer a função pública de planejamento.

Sendo o Estado o responsável pela implementação de políticas públicas, coloca-se em questão seu acompanhamento e exigibilidade de acionamento judicial. Muñoz (2006) considera que os mecanismos de justiciabilidade são uma das formas de exigir o pleno desenvolvimento do direito humano à educação. Como forma de proteção, sinaliza que o primeiro mecanismo é a própria norma, meio pelo qual se estabelecem regras e medidas para que o direito não seja violado. A normatização é o primeiro passo, portanto, para garantir medidas no campo jurídico e legitimar direitos subjetivos.

Contudo, essa possibilidade jurídica sozinha pode ser inútil, pois requer o conhecimento das normas estabelecidas no campo do direito à educação pelos sujeitos, para que possam exigir sua efetivação. O autor considera que a garantia da justiciabilidade será concreta na medida em

que as normas educacionais sejam acompanhadas de ações que divulguem seu conteúdo e procedimentos para alcançá-la; que se organizem grupos comunitários para a defesa e a promoção dos direitos à educação; que se capacitem operadores do direito, como os profissionais que atuam diretamente no campo da justiça e na avaliação e ampliação de políticas públicas.

Concordo com Muñoz (2006) e Duarte (2006), quando sinalizam que a justiciabilidade é um mecanismo relevante na proteção dos direitos humanos, mas que estes só podem ser efetivos em termos de garantia da *dignidade humana*, se vierem associados a políticas públicas e a outros mecanismos de acompanhamento e avaliação da implementação dos direitos humanos.

Tendo como norte que, na contemporaneidade, o problema dos direitos gira em torno de sua proteção, o princípio da *dignidade da pessoa humana* apresenta-se como fundamento na defesa e justificativa para a contestação social, política e jurídica, no que tange à violação dos direitos pelos Estados — em especial no contexto brasileiro — o que me levou a assumi-lo neste estudo como parâmetro de compreensão da política pública do Proeja, enquanto estratégia de efetivação do direito à educação para jovens e adultos. Tomar o princípio da *dignidade da pessoa humana* foi a tentativa de estabelecer uma hermenêutica capaz de aproximar o campo das políticas públicas de EJA ao campo estrito do Direito, introduzindo outras perspectivas teóricas e reflexivas que contribuam na compreensão das ações do poder público para a efetivação do direito à educação.

2.3 A dignidade da pessoa humana como fundamento do direito à educação

[...] o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos

O direito à educação, assumido como direito humano fundamental desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, se inscreve em movimento de luta por melhores condições de vida, justiça e igualdade, que tem como centralidade o valor absoluto da *dignidade da pessoa humana*. Na tentativa de construir outros sentidos e compreensões sobre as questões que envolvem direitos, encontrei o princípio da *dignidade da pessoa humana* — premissa básica para pensar o direito à EJA.

A *dignidade da pessoa humana* vem obtendo solidez e forte utilização no direito contemporâneo, após ser invocada em tratados internacionais como fundamento dos direitos humanos. Apresenta-se como consenso ético nos países ocidentais, como princípio constitucional e valor fundamental das democracias, servindo como instrumento balizador e de ponderação no campo constitucional e jurídico, em casos em que os direitos fundamentais correm perigo ou há conflito entre outros direitos. Em sociedades democráticas apresenta-se como fonte promissora no que tange à proteção e fundamentação dos direitos humanos que demandam constante vigilância. Neste sentido, encontro no princípio da *dignidade humana* o pressuposto e parâmetro para compreender a ação do Proeja, enquanto política que pretende efetivar o direito à EJA, no caso de Institutos Federais, instituições cuja origem nunca teve entre seu público sujeitos da EJA.

2.3.1 Trajetória e sentidos da *dignidade da pessoa humana*

Com base em Barroso (2014) e Waldron (2014 *apud* PERRONE e GIACAMUZZI, 2015), pode-se afirmar que os estudos sobre a origem do princípio da *dignidade da pessoa humana* baseiam-se em duas perspectivas: a) a relacionada à ideia de *dignitas* romana de posição e função hierárquica; e b) a relacionada à ideia de igualdade. Essas duas perspectivas formam os eixos históricos e filosóficos relacionados à concepção de *dignidade humana*.

A dignidade cuja origem e relação histórica se faz à ideia de *dignitas romana* está associada ao *reconhecimento*, respeito, honra e reverência a indivíduos com posição superior, função privilegiada na sociedade ou integridade moral. A apropriação e uso dessa concepção correu de forma capilarizada nos tempos da Roma antiga, perpassou o período medieval, chegando até o final do século XIII.

A dignidade no sentido de *posição* expressa a ideia de *status* relacionado à origem social e econômica de nascimento, na qual realeza e nobreza dispunham de tratamento diferenciado, privilégios e direitos inatos em relação aos demais indivíduos (súditos e escravos). Na perspectiva da *função* remonta à ideia de responsabilidade exercida em alguma função pública ou política. Também estava relacionada à perspectiva da *moralidade*, devido ao *reconhecimento* por alguma realização ou feito individual de grande expressividade e comoção pública. Estes sentidos revelam como as sociedades pautavam-se em estruturas desiguais, com diferentes classificações de tipos de indivíduos.

Para Barroso (2014), a concepção atual de *dignidade humana* está relacionada à *ideia de igualdade* e tem base no campo religioso, com forte influência da tradição judaico-cristã; no

campo filosófico, com o pensamento do iluminista Immanuel Kant; e no campo histórico, com o marco do pós-segunda guerra mundial. Ao lado da premissa da liberdade e da solidariedade, essas perspectivas constituíram-se determinantes para o sentido contemporâneo de *dignidade humana*, expresso nos tratados internacionais e constituições.

A influência religiosa judaico-cristã, embora não seja exclusiva, apresenta materialidade e referência em passagens do Velho e Novo testamento da Bíblia cristã, que remontam à ideia de valor paritário entre os indivíduos. A forte influência religiosa nas sociedades ocidentais resulta na sua incontestável contribuição ao sentido contemporâneo de *dignidade humana*. Contudo, como sinaliza Barroso (2014), as contradições das práticas, sobretudo da Igreja católica, demonstram desacordo ao conteúdo da *dignidade humana* em inúmeros fatos da história da humanidade.

No âmbito filosófico, é possível encontrar referências relacionadas à perspectiva atual de *dignidade humana* no pensamento filosófico e político da sociedade romana. Com o advento do Iluminismo, a influência do pensamento de Immanuel Kant, cuja centralidade é o homem, junto com a ideia de liberdade, foram estabelecidos princípios que contribuíram para a delimitação e sustentação do sentido contemporâneo.

No pensamento kantiano, a dignidade do indivíduo está relacionada ao valor interno e absoluto que lhe é inerente. Aponta para uma distinção entre coisas e pessoas, entre o que tem preço e o que tem dignidade. Nesse caso, há coisas que são passíveis de preço e podem ser trocadas por outras de equivalente valor, mas quando se trata de pessoas não há troca equivalente — nesse caso se tem dignidade. O indivíduo tem dignidade, pois possui valor em si mesmo, não tem preço e não se configura como meio à vontade externa, de outros. Essa é a característica peculiar da natureza humana.

A dignidade tem como pressuposto que o homem tem capacidade de dar fim a si mesmo, fundamentando-se no conceito de *autonomia*. A *autonomia* é a capacidade de o indivíduo se autorregular e se determinar a partir de leis próprias. Um indivíduo autônomo se autogoverna e é regido por suas vontades e escolhas. Essa ideia remonta à perspectiva moral de Kant, na qual a razão é o que rege a ação dos indivíduos, configurando-se como a versão correta das leis morais e a pessoa humana como responsável por formular para si mesmo leis com propriedade universal, dotadas de razão e sem influência de questões subjetivas.

O pensamento de Kant, sintetizado nas ideias de homem como fim em si mesmo; de homem distinto de objeto, que não é passível de troca ou meio para fins alheios, pois tem valor interno e absoluto; e de capacidade de o homem criar leis próprias (dotadas de razão e caráter

universal) e ser regido por elas, compõe as bases que influíram de forma decisiva no atual sentido e apropriações de *dignidade humana* da visão de Barroso (2014).

O marco histórico do pós-segunda guerra mundial será determinante para a utilização e sentido da concepção atual de *dignidade humana*. Diante dos horrores do totalitarismo e da devastação produzidos pela guerra, um sentimento de proteção emerge entre as nações participantes da grande catástrofe humana e suscita uma aliança mundial na preservação da humanidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁴, ao afirmar no Artigo 1º que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948), concretiza-se como importante marco para a afirmação, apropriação e uso da *dignidade humana* no campo político e jurídico internacional, sendo firmada posteriormente em outros tratados e documentos, tais como: no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966); no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); na Convenção Internacional de Direitos Humanos (1978); na Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres (1979); na Convenção contra a tortura e outros tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes (1984); na Convenção dos Direitos da Criança (1989); entre outros tratados¹⁵.

Contudo, Waldron (2012 *apud* PERRONE e GIACAMUZZI, 2015) agrupa tanto a ideia de *dignitas romana* de *posição e função*, quanto a noção moderna de *igualdade*, por meio da qual pondera que todos os indivíduos são igualmente nobres. Nesse caso, o autor constrói a ideia de que todos os indivíduos possuem *status* elevado e que a todos devem ser garantidos tratamento e respeito concedidos somente aos nobres nos tempos remotos. Para ilustrar sua concepção de dignidade recorre à imagem de uma sociedade com uma única casta:

Todo homem um duque, toda mulher uma rainha, todos os titulares de uma espécie de deferência e consideração, a pessoa e o corpo de todos sacrossantos, na forma que os nobres tinham direito a deferência ou na forma que um ataque sobre o corpo ou a pessoa de um rei era considerado um sacrilégio. (WALDRON, 2012, p. 34 *apud* PERRONE e GIACAMUZZI, 2015, p. 2344)

Na perspectiva de Barroso (2014), o sentido igualitário de dignidade assumido nos tempos modernos até os dias atuais não tem relação com a ideia de *dignitas humana*, configurando um equívoco estabelecer relação linear de sucessão entre as duas perspectivas, pois avalia que “[...] a noção atual de *dignidade humana* não substitui a antiga, pois é produto de uma história diferente, que ocorreu paralelamente à narrativa”. (BARROSO, 2014, p. 14)

¹⁴ Em momento anterior à sua proclamação também há menção sobre a *dignidade humana* na carta da ONU de 1945.

¹⁵ O Brasil é signatário de todos os referidos tratados e, por meio de decretos, estabeleceu a execução na íntegra de todas as determinações contidas em tais tratados.

Remeter a ideia de dignidade à perspectiva de posição/função expressa pela *dignitas romana*, pode ser inapropriada para a discussão dos direitos fundamentais a que me proponho, pois infere distinção de valor entre os indivíduos. O sentido contemporâneo desenvolvido e aprofundado pós-segunda guerra mundial relaciona-se à igual dignidade das pessoas. Com referência em distintos campos do conhecimento, a *dignidade humana* apresenta-se como um conceito polissêmico, comporta distintas interpretações, o que implica maior precisão no campo do direito constitucional.

Apesar de uma vocação universal, concordo com Sarmiento (2016) que a definição do princípio da *dignidade da pessoa humana* não pode renunciar à compreensão de sua inserção no âmbito de cada Estado, o que impõe como indispensável colocar em cena a questão da *dignidade da pessoa humana* no contexto do Brasil contemporâneo.

2.3.2 A dignidade da pessoa humana no direito constitucional: proteção e fundamento dos direitos

Pensar os sentidos do direito à educação e as políticas que buscam efetivá-lo, sob a perspectiva do princípio da *dignidade da pessoa humana*, como proponho nesse estudo, impõe explicitar a devida delimitação e conteúdo ao referido princípio. Primeiro, é importante partir da compreensão de que a Constituição Brasileira de 1988 foi construída sob premissa humanista, que se evidencia ao longo da Carta sob vários aspectos, mas especialmente enfatizada com a normatização dos direitos sociais devido à intensa participação da sociedade civil por meio da Constituinte.

O apelo à *dignidade humana*, sua ascensão e fortalecimento é favorecido pelo cenário pós-positivista atual do Direito, por meio do qual valores filosóficos e políticos passaram a subsidiar a interpretação constitucional, consagrando aos princípios papel nuclear e proeminente na promoção e defesa de direitos. Também tem sido recorrente como instrumento balizador e argumentativo nas decisões de diversos tribunais em situações complexas e firmado no âmbito constitucional de diversos países como base das democracias e da proteção aos direitos humanos fundamentais. Identifico na condição de proteção e fundamento do princípio da *dignidade humana* íntima relação com meu objeto de pesquisa, cuja proposta tem por finalidade a formação humana como direito. Formação, em dimensão ampla, voltada para possibilitar aos sujeitos acesso a saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade, a compreensão do mundo e a inserção no mundo do trabalho, para melhores condições de vida, mas não se resumindo a ele. “Formação na vida e para a vida” (BRASIL, 2007). Aspectos que

me conduzem a pensar que a *dignidade da pessoa humana* — e seus sentidos — constitui a premissa fundamental do objeto a ser investigado.

A proteção da *dignidade humana* tem *reconhecimento* de origem e referência no Direito Constitucional Alemão, princípio adotado após as atrocidades ocorridas na segunda guerra mundial. Nessa peça de direito, a *dignidade humana* é apresentada como valor supremo inviolável, cabendo ao Estado respeitá-la e protegê-la. Na jurisprudência da Alemanha, a *dignidade humana* é o valor que subsidiará a interpretação dos dispositivos e normas constitucionais, como fundamento dos direitos básicos.

De acordo com Barroso (2014), a apropriação da *dignidade humana* em democracias mais maduras tem servido de modelo em casos difíceis relativos à liberdade religiosa, aborto, igualdade e escolha sexual etc., para novas democracias como a brasileira. A influência do discurso transnacional do Direito, o pensamento filosófico ou jurídico, modelos institucionais transitam e rompem fronteiras políticas e geográficas e a maneira como cada nação apropria-se e atua sobre uma dada questão no campo do direito, como no caso da *dignidade humana*, possui relevante precedência na formulação e atuação de uma e de outras.

A proteção dos direitos pela *dignidade da pessoa humana* é amplamente invocada no direito internacional, por meio de vários tratados, como o caso do Art. 101 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos: “[...] toda pessoa privada de sua liberdade deverá ser tratada com humanidade e respeito à dignidade inerente à pessoa humana”. Por esta razão, há um certo consenso na defesa da *dignidade humana* como conceito jurídico, devido ao importante papel que desempenha na proteção dos direitos humanos, sobretudo quando se trata de questões complexas. Sarlet (2010, p. 135) corrobora esta posição, quando salienta que a “proteção pela dignidade” é uma função que busca garantir a integridade do núcleo dos direitos fundamentais, protegendo-os de restrições ou violações.

Há uma íntima relação da *dignidade humana* com os direitos humanos (direitos fundamentais). Waldron (2014 *apud* PERRONE e GIACAMUZZI, 2015), inclusive, pondera que a linguagem adotada em documentos internacionais e em constituições sugere haver uma dualidade da *dignidade humana* como fundamento e como conteúdo dos direitos humanos. O autor não aprofunda a discussão sobre esta suposta dualidade, mas afirma que a dignidade pode se apresentar como norma geral, sendo muitos direitos decorrentes dele, como também norma particular determinando seu conteúdo.

Para Waldron (2014 *apud* PERRONE; GIACAMUZZI, 2015), compreender a *dignidade humana* como fundamento dos direitos humanos significa explorar alguns condicionantes. Historicamente, o imbricamento estabelecido a partir da Declaração Universal

dos Direitos Humanos aponta para uma vinculação genealógica entre direitos humanos e *dignidade humana*, sendo a *dignidade humana* justificativa para a criação dos direitos humanos. Contudo, Waldron alerta que esta relação, em termos históricos, não ocorre de maneira linear, pois é somente a partir dos direitos humanos que a *dignidade humana* adquire força e aprofundamento no campo político-normativo.

Apesar da pertinente argumentação, não é fortuita a presença da dignidade em *preâmbulos* de tratados internacionais e constituições, campo no qual se encontra a origem, justificativas, objetivos, valores e ideais de uma norma. A sua positivação reforça-a como fonte primordial dos direitos fundamentais. O próprio Waldron (2014 *apud* PERRONE e GIACAMUZZI, 2015, p. 2350) admite que a invocação da *dignidade humana* na Declaração dos Direitos Humanos representa uma resposta do direito positivo para ideias suprapositivas¹⁶. Assumir, por uma questão dedutiva, que os direitos humanos se fundamentam na *dignidade humana* permite compreender com maior rigor a própria natureza e o sentido dos direitos humanos, o que se reivindica e o que pode se desdobrar a partir de tais direitos.

Quando há choque e conflito entre um ou mais direitos, por exemplo, a *dignidade humana* assume papel de guia e mediação, mas pela sua natureza multifacetada estará suscetível a ponderações. Na visão de Barroso (2014), a *dignidade humana* como valor fundamental, não pode ser assumida como valor absoluto, visto que em determinadas situações, como em casos de privação de liberdade por violação à vida ou caso condizente com o processo, deverá ceder parte de seu conteúdo em prol de outro princípio. Apresenta-se como um fundamento de importância, mas como no campo do direito “não há espaço para absolutos”, não pode ser tomado como único fundamento, pois a própria pluralidade dos direitos humanos sinaliza para a existência de outros fundamentos.

Partir da premissa de que um direito não possui um fundamento único, não invalida a condição da *dignidade humana* como parte do conteúdo e fundamento dos direitos humanos, como também concebe Barroso (2014, p. 64) ao afirmar que: “[...] Como um valor fundamental que é também um princípio constitucional, a *dignidade humana* funciona tanto como justificção moral quanto fundamento jurídico-normativo dos direitos fundamentais”.

De valor filosófico e político, a *dignidade humana* ganha forma de princípio constitucional, cujo peso se dará de acordo com determinadas circunstâncias. Será fonte de determinados efeitos, sejam direitos ou deveres, devendo ser garantida pelo Estado e protegida, quando necessário, pelo poder judiciário.

¹⁶ Princípio suprapositivo refere-se à fundamentação de uma ordem jurídica que não pode ser revogado.

A Constituição Brasileira de 1988, em estrutura complexa de organização do Estado, apresenta a *dignidade da pessoa humana* no inciso III, do Artigo 1º, como um de seus Nortes: “A República Federativa do Brasil [...], constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I- Soberania, II- Cidadania, III - *a dignidade da pessoa humana*” [grifo meu]. Sua importância pode ser observada pelo lugar que ocupa no preâmbulo constitucional, como um valor fundamental e base da democracia.

De acordo com Sarmiento (2016) a *dignidade da pessoa humana* como fundamento constitucional, desdobra-se com papel *legitimador*, conferindo papel moral ao Estado em atuar em prol da pessoa humana, e também papel *hermenêutico*, guiando a interpretação e a aplicação do direito, especialmente quanto aos direitos fundamentais, o que entendi ser relevante desenvolver no estudo de compreensão do Proeja, pelo objetivo em aferir a ação da política pública na efetivação do direito à educação de jovens e adultos.

A *dignidade humana* representa o princípio que alimenta e está presente no conteúdo de todos os direitos fundamentais firmados na Constituição, mesmo que em intensidades diferentes. Nesse aspecto, apresenta-se como norte interpretativo, inevitavelmente. Com papel hermenêutico, também será critério de ponderação em situações em que o direito esteja em conflito ou em caso em que sua aplicação gere “dúvida” ou corra perigo. Obviamente, não será o único critério para tais ponderações, mas se impõe como necessário balizador aos que buscam interpretar a Constituição, minimizando possíveis arbitrariedades de interpretação ou enfraquecimento dos direitos fundamentais no tocante aos interesses dos cidadãos.

Outro papel importante que este princípio adquire é o de parâmetro para as ações do poder público, sejam atos normativos, administrativos — por meio da proposição de políticas públicas — e jurídicos. Mesmo quando há evidente precisão de um princípio, os meios para alcançá-lo não estão determinados, podendo ser apresentadas várias formas para sua viabilização. Em casos em que se ofenda a *dignidade da pessoa humana*, a ação torna-se inválida, o que Barcellos (2002) definiu como eficácia negativa do princípio constitucional. A *dignidade humana*, necessariamente, terá função diferente de outro princípio e sua apropriação ao longo da estrutura constitucional se desdobrará em subprincípios e normas.

Como consequência do valor fundamental da *dignidade humana*, a Constituição Brasileira produziu um sistema complexo de dispositivos normativos que visam a assegurá-la¹⁷, como foi sistematizado por Barcellos (2002), na busca por compreender sua eficácia jurídica.

¹⁷ Barcellos (2001) formulou organização em quatro níveis, partindo do princípio mais genérico, passando por princípios bem delimitados, até chegar aos subprincípios e regras que, em sua compreensão, estão ligados diretamente ao princípio da *dignidade da pessoa humana* na Constituição Brasileira.

A autora conclui que na Constituição Brasileira a *dignidade da pessoa humana* tem como conteúdo os direitos individuais e políticos, bem como os direitos sociais, culturais e econômicos. Enfatiza que a materialidade da *dignidade humana*, no que tange às condições mínimas de existência, ocorre por meio dos direitos sociais, definidos no Artigo 6º da Carta Magna.

A *dignidade humana* representa, assim, o parâmetro geral para o poder público e para as instâncias que se debruçam sobre os direitos fundamentais, como o direito à educação. Por ser a *dignidade da pessoa humana* uma finalidade do Estado brasileiro, terá prevalência na interpretação das normas e na prestação do poder público, como principal executor da determinação constitucional.

Barroso (2014) identifica que sua apropriação e uso, na prática, vinculam-se a valores e concepções individuais, o que gera inúmeras polêmicas quanto à sua legitimidade. Essa questão, segundo o autor, está diretamente relacionada à falta de uma explícita definição do termo em inúmeros documentos. Pela importância adquirida no campo legal e político, sinaliza que um conteúdo mínimo do conceito de *dignidade da pessoa humana* é necessário para que seu uso adquira indispensável objetividade.

2.3.3 Apropriações do conteúdo da *dignidade da pessoa humana*

A complexidade da vida em sociedade e as diversas situações que emergem de tempos em tempos são elementos que apontam a plasticidade e pluralidade do princípio da *dignidade da pessoa humana*, cuja definição e papel podem sofrer modificações. O *reconhecimento* de tal característica levou alguns estudiosos do tema a formularem proposta de um conteúdo mínimo para o princípio da *dignidade da pessoa humana* sem, contudo, estabelecer contornos rígidos, na tentativa de evitar abusos em sua utilização e tampouco incorrer em acioná-lo sem critério e fundamento. A partir de propostas desses estudiosos, identifiquei conteúdos comuns, buscando identificar quais estabeleciam relações com meu objeto de estudo. Barroso (2014) e Sarmiento (2016) buscaram estabelecer conteúdos em bases filosóficas, mas com características mais objetivas ao campo jurídico, enquanto Sarlet (2007) apresenta dimensões que transitam no campo filosófico conceitual.

Barroso (2014), preocupado com a construção de um conceito “plural e plástico”, propôs como conteúdo mínimo da *dignidade da pessoa humana* três elementos: *valor intrínseco, autonomia e valor comunitário*, pelos limites que o termo possui em relação a regras sociais legítimas. Sua proposta buscou estabelecer um conteúdo com possível capilaridade e

aceitação de grupos com visões políticas e ideológicas distintas, mas o autor admite a dificuldade em estabelecer um conceito desvinculado de qualquer corrente religiosa e política, e que se pautar na perspectiva da razão pública¹⁸. Pretendeu ainda dar um caráter universalista ao termo, considerando a perspectiva multicultural, que implica o respeito à diversidade cultural, étnica e religiosa. Defende que o multiculturalismo é coerente e uma exigência das democracias, e que o direito à diferença, exigido pelas minorias, é prerrogativa do princípio da *dignidade humana*.

Sarlet (2007) compreende que a *dignidade da pessoa humana* é caracterizada pela dimensão ontológica e intersubjetiva. A dignidade, como dimensão ontológica, assenta-se no valor intrínseco do indivíduo, condição que qualifica cada pessoa como tal, sendo um aspecto “irrenunciável” da condição humana. Enquanto valor que é inerente ao indivíduo deve ser respeitado, protegido e, embora possa ser violado, não pode ser retirado. Em sua concepção, a dignidade também possui dimensão social, posto que os indivíduos enquanto iguais em dignidade estão submetidos ao contexto da vida em sociedade e das relações sociais, configurando uma dimensão intersubjetiva.

A dupla dimensão da dignidade implica obrigação de respeito pela pessoa, que se traduz em direitos e deveres que configuram um conjunto de bens que visam ao desenvolvimento humano. Para o autor, a dimensão ontológica só possui plena significação ao ser considerada a partir da intersubjetividade que permeia as relações humanas. Nesta condição, sinaliza que a *dignidade da pessoa humana* é limite e tarefa do Estado. Enquanto tarefa prevista no âmbito constitucional, impõe centralidade e deveres aos órgãos estatais como tutelares da promoção e proteção da dignidade.

Ao identificar que, em termos instrumentais, a dignidade gera medidas positivas e negativas, aponta para a dimensão política da *dignidade da pessoa humana*, tendo como base o pensamento de Hannah Arendt (2001), no sentido de que a pluralidade pode ser considerada como a condição (e não apenas como *uma* das condições) da ação humana e da política. É considerando a dignidade em seu aspecto relacional que o autor a defende como condição ontológica, mas também como *reconhecimento* (dimensão não explorada pelo autor). Ao admitir essas duas dimensões, estabeleceu como definição:

¹⁸ Termo oriundo do pensamento kantiano e desenvolvido por John Rawls.

[...] tem-se por *dignidade da pessoa humana* a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (SARLET, 2007, p. 383)

Na proposta de Sarmiento (2016), o princípio da *dignidade da pessoa humana* relaciona-se com a concepção de pessoa humana, que subjaz à Constituição Brasileira e à moralidade crítica. A pessoa humana é concebida como possuidora de valor em si mesma, não constituindo mero instrumento a serviço do Estado ou de terceiros, o que remete à sua condição ontológica. É concebida como detentora de autonomia, mas possuidora de necessidades materiais e psíquicas, enquanto ser social, que se desenvolve e se constitui de relações intersubjetivas inerentes à vida em sociedade. Com este parâmetro, apresenta como componentes¹⁹ da *dignidade da pessoa humana* na ordem jurídica brasileira: *o valor intrínseco, a autonomia, o mínimo existencial e o reconhecimento*. Tais componentes têm íntima relação entre si, estando entrelaçados, convergindo para a integridade da *dignidade da pessoa humana*.

A compreensão de tais conteúdos aqui mapeados, conduziram-me a aprofundá-los na obra de Sarmiento (2016) por identificar maior afinidade quanto à abordagem conceitual e ideológica da questão. Ao fazê-lo, identifiquei ser necessário estabelecer conteúdos da *dignidade humana* que melhor dialogassem com meu objeto deste estudo, como categorias teóricas de compreensão. Por meio de bricolagem, minha ferramenta teórica compôs-se pelas categorias *mínimo existencial* (dimensão material da dignidade), *autonomia* e *reconhecimento*²⁰. Componentes que, no meu olhar, permitiram estabelecer mediações mais concretas com meu objeto e com os objetivos propostos.

2.4 Mínimo existencial: dimensão material da dignidade da pessoa humana

A ideia de um conjunto de direitos enquanto dimensão material necessária à vida digna que provém dos direitos sociais e da consagração do princípio da *dignidade humana* na Constituição de 1988, apresentou-se como elemento relevante para pensar a situação de

¹⁹ A igualdade, por implicar a não hierarquia social e cultural, também é considerada por Sarmiento (2016) como componente da *dignidade da pessoa humana*. Contudo, em sua opção metodológica de se valer da perspectiva constitucional, a igualdade está em sua completude protegida por outro princípio e, portanto, o autor considera inadequado apresentá-la como mais um componente da *dignidade da pessoa humana*.

²⁰ Ao fazer aprofundamento no valor intrínseco, entendi que este conteúdo estava nas bases do *reconhecimento* e, por tal razão, não o utilizei em separado como categoria de compreensão neste estudo.

inúmeros sujeitos que podem ser representados pelo público da educação de jovens e adultos — analfabetos ou subescolarizados — que não desfrutaram ou acessaram bens e direitos essenciais garantidos, estando expostos a inseguranças, humilhações e sem a devida prestação de serviços básicos de saúde, educação, entre outros. Constituem grupos sociais à margem de conquistas civilizatórias, que pagam o preço de uma estruturante desigualdade social e econômica no contexto brasileiro. Um cenário que, além de causar injusto sofrimento, também compromete o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos, a plenitude do exercício de direitos políticos, por exemplo, e de viver dignamente. Assim, mesmo havendo o reconhecimento de direitos no nosso ordenamento constitucional, e inegáveis avanços ocorridos nos últimos 13 anos, com os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff — com medidas voltadas para garantir condições de dignidade a milhares de brasileiros — a efetividade de tais promessas, por meio da execução de políticas públicas, tem sido colocada em cheque e demanda devido acompanhamento e reflexão, o que me propus fazer neste estudo, por meio da investigação do Proeja.

O princípio da *dignidade humana* visa a proporcionar proteção integral à pessoa, e não a tutelar aspectos previamente recortados de sua personalidade e dos seus direitos (SARMENTO, 2016, p. 89). Essa proteção envolve um aspecto da dignidade que relaciona direitos fundamentais — imprescindíveis para uma vida digna, ou seja, o chamado *mínimo existencial*.

Entre os autores estudados (BARCELOS, 2002; TORRES, 1989; SARLET, 2008; SARMENTO, 2016), a afinidade com os estudos de Sarmiento (2016) impôs-se, para quem o *mínimo existencial* pode ser entendido como um conjunto de direitos fundamentais necessários à integridade da *dignidade humana*. Essa é uma ideia que, em sua origem germânica, está associada à lógica de assistência a todos como obrigação essencial do Estado Social — modelo assumido pela Constituição brasileira de 1988, ao adotar como fundamento o princípio da *dignidade humana* e inúmeros compromissos sociais cunhados na ideia de liberdade, igualdade e justiça, o que atribuiu ao Estado o dever de tornar concretos seus fundamentos e direitos fundamentais.

Embora no Brasil não esteja explicitamente mencionado na Constituição, o *mínimo existencial* requerido para uma vida digna é reconhecido como proveniente da esfera dos princípios e garantias fundamentais, sobretudo no elenco dos direitos sociais positivados no Art. 6º da Constituição de 1988.

Sarmiento (2016, p. 212) partilha desse entendimento, ao considerar o *mínimo existencial* como dimensão material da *dignidade humana*, manifestado por boa parte dos

direitos sociais — fundamentos da Constituição, como educação, saúde, previdência social etc. e em parte de direitos individuais. Na sua visão, frente ao estabelecido na Constituição, não se trata de definir as prestações a serem asseguradas pelo Estado, mas estabelecer um parâmetro base a ser garantido, ocorrendo violação da *dignidade humana* caso os indivíduos estejam em situação abaixo deste parâmetro. Este entendimento atribui um papel relevante ao *mínimo existencial* que em nada fragilizaria a dimensão social da Carta Magna.

O parâmetro pode contribuir no fortalecimento da justificação conceitual e ética – como vislumbro —quanto à proteção de direitos básicos, garantidos e previstos como necessários à *dignidade humana* na Constituição, que podem estar sendo negados ou indevidamente prestados à população. Por esta razão, concebo o *mínimo existencial* associado ao conjunto de direitos sociais elencados no ordenamento constitucional, embora entenda que não se resume a este conjunto, pela abertura pertinente à categoria. Esta linha de argumentação conduziu, inclusive, agentes públicos da Advocacia Geral da União a afirmar que:

Verifica-se que todos os direitos sociais previstos no Capítulo II do Título II da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 buscam assegurar a dignidade na vida dos jurisdicionados. Essa relação com o princípio da *dignidade da pessoa humana* justifica a caracterização dos direitos sociais como “fundamentais”. [...] as diversas definições doutrinárias de *mínimo existencial* apresentam, em comum, a relação com as prestações materiais que assegurem condições mínimas de sobrevivência, as quais estão previstas, no texto constitucional brasileiro, como “direitos sociais”. (MATSUDA, PEREIRA e SOUZA, 2011, p.16).

Trata-se, a partir do exposto, de um conjunto de condições a que todos os indivíduos têm direito e devem ter acesso, abaixo do qual a dignidade fica prejudicada. O entendimento de que assistir a toda pessoa humana e, sobretudo, a grupos em situação de vulnerabilidade, por meio da prestação de um conjunto de direitos sociais fundamentais que lhe garantam condições de existência e o pleno desenvolvimento da personalidade constitui o cerne material da *dignidade humana*.

Valendo-me desse entendimento, destaco que, apesar de o uso da terminologia *mínimo existencial* — amplamente disseminado no campo dos estudos sobre a *dignidade humana* — acabar sugerindo, à primeira vista, uma conotação controversa ou minimalista de seu sentido, concordo com Sarmento (2016) quando descarta que o seu emprego seria incompatível com a eficácia máxima dos direitos constitucionais na realidade fática, fragilizando ou diluindo “pretensões emancipatórias da Constituição” pois, ao contrário, entende que “[...] fortalece e racionaliza o imperativo ético, constitucionalmente consagrado no princípio da *dignidade humana* de assegurar a todos as condições materiais básicas de vida”. (SARMENTO, 2016, p. 212).

Seguindo esse entendimento, o termo *mínimo existencial* foi apropriado neste estudo como *garantia de condições básicas para a vida digna*, por denotar efetivamente um sentido mais fiel ao fundamento cunhado no princípio da *dignidade humana*.

Para Sarmiento (2016), o entendimento da necessária garantia de condições materiais básicas de vida, embora não seja unânime, tem razoável reconhecimento no campo da teoria política, ainda que se apresente com distintos fundamentos. Em sua tese, o *mínimo existencial* fundamenta-se tanto numa perspectiva *instrumental* para assegurar outros princípios importantes ou objetivos, como em perspectiva *independente* sob o imperativo de justiça.

Em perspectiva instrumental, o artifício do *mínimo existencial* é considerado um pressuposto para valores como *liberdade*²¹ e *democracia*. Exercer a participação nas questões da vida pública e política da sociedade requer necessariamente formação escolar que permita aos cidadãos tomar conhecimento e posse de seus direitos políticos e participar em igualdade de condições nas deliberações políticas. Evidente, também, que viver sob condições de miséria impede a plena liberdade e a condição de cidadão. O exercício da democracia e da liberdade não ocorrem, de fato, sem que os indivíduos tenham garantidas condições materiais básicas para tal fim.

A relação entre *democracia* e a ideia de *mínimo existencial*, entre muitos pensadores, tem reconhecida expressão em Habermas (2002). Na visão desse último, a necessidade de um conjunto de direitos que corresponderia ao *mínimo existencial* para o exercício da democracia está atrelada a um papel instrumental, na medida em que são as condições materiais básicas que garantem usufruir de outros direitos, assim como a participação dos indivíduos na deliberação dos assuntos públicos em uma sociedade (HABERMAS, 2002 *apud* SARMENTO, 2016, p. 206).

Finalidades coletivas como *liberdade* e *democracia* indicam, num primeiro momento, evidente relação entre a dimensão material da *dignidade humana* e a ação do Proeja – voltada a garantir o direito social à educação. Mas, no aprofundamento da questão, ficou claro que tal ligação não poderia negligenciar uma justificativa relevante e não menos importante: as *necessidades humanas*.

Nos estudos de Sarmiento (2016), essa questão compõe a perspectiva de fundamentação *independente* da dimensão material da *dignidade humana*. A premissa baseia-se na ideia de que atender *necessidades humanas* é também um imperativo de justiça, o que justifica a proteção de condições materiais básicas para a vida digna, não só no plano constitucional, mas também

²¹A liberdade é assumida como autonomia neste estudo, e como componente do princípio da dignidade humana, o que será desenvolvido neste trabalho em capítulo próprio.

no plano de políticas públicas. Assumir *necessidades humanas*, como um parâmetro reflexivo na ação de políticas públicas, não nega que a dimensão material da dignidade se destina também à conquista da *liberdade* e da *democracia*, mas não se resume a elas. Posicionamento defendido por Thugendhat (2000 *apud* SARMENTO, 2016, p. 207), ao considerar que *liberdade*, por exemplo, é também uma necessidade humana.

Pereira (2006) trouxe contribuições relevantes a essa questão ao defender uma visão não convencional de *necessidades humanas* — à qual me filiei. Baseia-se na ideia de que a origem da formulação de políticas públicas está nas necessidades humanas que, a partir de relações sociais foram problematizadas e defendidas em movimentos de luta, transformando-as em direitos. Pessoas humanas, porque incompletas, são sempre dotadas de carências, muitas delas produzidas por sistemas injustos e desiguais de organização social, no modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo, essas pessoas são dotadas de capacidade de criação e de realização a partir de *carências percebidas e socialmente compartilhadas*, o que faz mobilizar lutas, movimentos e ações coletivas que lhes permitem enfrentar a disputa de necessidades na arena política, desenvolver sua humanidade e, em consequência, melhorar condições de vida. (PEREIRA, 2006, p. 68).

Embora se reconheça a dificuldade de definir precisamente o que são *necessidades humanas*, foram aqui entendidas a partir de contribuições que as identificam com questões concretas no marco das relações sociais, e não como algo preexistente, como condição da “natureza” do ser. Sob este ponto de vista, Brage (1999, p. 21 *apud* PEREIRA, 2006, p. 70) entende que “[...] não há necessidades individuais, mas necessidades sociais, assim como não existem sujeitos de necessidades, mas relações entre indivíduos que se tornam sujeitos quando entram em relação para suprir necessidades em comum”.

Importante ressaltar que, na minha concepção, *necessidades humanas* vistas como *necessidades sociais* estão na origem de *condições materiais básicas* necessárias à integridade da *dignidade humana*. O reconhecimento dessa relação — e o dever do Estado em satisfazê-las por meio de políticas públicas — possibilita contrapor a visão neoliberal que não pretende materializar direitos e, muito menos, promover justiça social.

Promover *condições materiais básicas* àqueles que sofrem efeitos de desigualdades no Brasil não se trata, a meu ver, de perspectiva de alívio da pobreza — no marco da lógica neoliberal. Uma corrente mais crítica do Direito e da Teoria Política sinaliza, com razão, os perigos de se tratar a dignidade com ações e direitos nivelados por mínimos, sem se referir a um necessário parâmetro base, abaixo do qual não há possibilidade de haver vida digna, ou seja,

trata-se do “[...] direito dos indivíduos a ter acesso às necessidades materiais básicas de vida, um piso para a justiça social, mas não um teto para a ação estatal” (SARMENTO, 2016, p. 239).

A garantia de condições básicas de vida, considerando necessidades humanas como necessidades sociais, vai além de condições vitais, no sentido da fisiologia, porque compreende igualmente condições de ordem sociocultural, como a educação. Condições estas que extrapolam a proteção da dignidade, mas que visam assegurar uma base para a inserção social dos indivíduos. Mesmo diante da complexidade de precisar quais as necessidades imprescindíveis a todos, devido a variações culturais do que cada sociedade estabelece como bem valorizado, parece-me inquestionável que a educação constitui uma necessidade social.

2.4.1 Educação: componente do núcleo essencial da *dignidade humana*

A educação, enquanto necessidade percebida e socialmente compartilhada, torna-se um direito resultado de movimentos e lutas, em distintos momentos históricos, como forma de garantir o desenvolvimento humano, melhores condições de vida e cidadania. Juntamente com a saúde, formam o primeiro momento da *dignidade humana*, quando se buscam criar condições necessárias para que o sujeito, de forma autônoma, possa construir sua própria dignidade.

Sua dimensão de indispensabilidade à formação humana, implica reconhecer que este processo se faz ao longo da vida, cabendo ao Estado prestá-lo a qualquer tempo, em múltiplas dimensões de caráter positivo que possam desdobrar-se em ganho social e cultural para toda a sociedade. Ao ser apropriada pela Constituição de 1988 no Artigo 6º, como um direito social fundamental, sob a luz do princípio da *dignidade da pessoa humana*, foi circunscrita como um dos elementos necessários à manutenção das condições básicas de vida, pois “[...] consubstancia-se em prerrogativa própria à qualidade humana, em razão da exigência da dignidade” (CAGGIANO, 2009, p. 22).

No campo dos estudos da *dignidade humana*, a educação é reivindicada como um dos direitos componentes do núcleo que a materializa, enquanto conteúdo universalizável e extensível, em termos objetivos e subjetivos, a todas as pessoas²². Razão pela qual este direito insere-se no âmbito das condições socioculturais que buscam assegurar uma base para inserção social, devendo ser respeitado e promovido.

²² Sarmento (2016), sinaliza que há muitas leituras e interpretações a respeito do núcleo essencial do mínimo existencial e apesar de considerar que não se deva definir um núcleo fechado de direitos que o compõem, sinaliza como inequívoco que o mínimo existencial abrange aspectos como o acesso à educação, por exemplo.

Em termos constitucionais, ganhou conotação ampla com o Art. 205, ao ser consolidada como direito de todos, dever do Estado e condição necessária para o desenvolvimento pessoal, coletivo e de qualificação profissional dos sujeitos. Com o Art. 208, na última alteração sofrida em 2009, quando se estabeleceu ser a educação básica²³ obrigatória e gratuita, definiu-se que este conjunto de níveis de ensino representa o núcleo essencial do direito à educação para todos, independentemente da idade. Embora o legislador, de forma dúbia, tenha feito menção à obrigatoriedade para a faixa etária de 4 a 17 anos, assegura sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na chamada idade própria. Não obstante, a educação obrigatória, por se tratar de direito público subjetivo e condição material básica para a vida digna não deixa margem de dúvida quanto à sua promoção pelo Estado para todos aqueles que a ela não tiveram acesso por meio de políticas públicas – como o caso do Proeja — além da prerrogativa legal de os indivíduos poderem acionar judicialmente o Estado no caso de sua não garantia.

Porém, assumir o direito à educação básica como necessidade humana social, que compõe a dimensão material da *dignidade humana – o mínimo existencial* – na nossa ordem constitucional, não garante como tal direito será prestado pelo Estado, mas estabelece o piso abaixo do qual não se pode descer. Esse entendimento, obtido nos estudos que realizei da obra de Sarmiento (2016), não fragiliza sua condição de direito social, ao contrário, contribui ao seu fortalecimento e serve como blindagem a mudanças políticas que ocorrem de tempos em tempos. Está a serviço de fortalecer a justificativa de que a todos devem ser garantidas condições materiais básicas de vida, não cabendo limitações às ações do poder público que extrapolem tal piso.

Considerando a atual configuração do ordenamento constitucional, sob a ótica da *dignidade humana*, pode-se afirmar que a educação básica representa o núcleo essencial da educação para a existência humana — o *mínimo existencial* do direito à educação — compondo a *garantia de condições materiais básicas* necessárias, abaixo da qual não é possível haver integridade da dignidade. Este contexto só reforça minha compreensão da necessária garantia de tais direitos no âmbito jurídico, mas que sua efetividade só pode ser visualizada e aferida na esfera política, por meio de políticas públicas.

As políticas públicas desempenham papel estratégico nessa questão, ao representarem o meio pelo qual o poder público se vale para promover *condições materiais básicas* necessárias

²³ No Brasil, há dois conjuntos que agregam níveis e modalidades da educação: a educação básica, que compreende a educação infantil, que reúne creche e pré-escola; o ensino fundamental; e o ensino médio, e as modalidades educação especial, educação a distância, educação de jovens e adultos e educação profissional; e a educação superior, com todo o sistema de graduação e pós-graduação.

à vida digna, o que entendi ser o caso da ação política do Proeja. Ao propor, no âmbito da educação básica, formação profissional e aumento de escolaridade de forma integrada no nível médio a sujeitos jovens e adultos cuja dignidade encontra-se em situação vulnerável na sociedade, atua para efetivar parte da dimensão material da *dignidade humana*.

A compreensão da ação do Proeja sob a ótica do *mínimo existencial* permitiu vê-la *a priori* como instrumento de proteção a direitos sociais prestacionais exigíveis. O ganho em conceber o direito à educação básica, enquanto parte do *mínimo existencial*, é que na tradição da proteção jurídica, não esbarra na chamada reserva do possível²⁴, concorrendo com outras demandas do Estado e provocando escolhas e prioridades que podem ser questionáveis. De acordo com Duarte (2013, p. 27), o conteúdo do *mínimo existencial* representa prioridades já constitucionalmente definidas (ainda que não de forma totalmente explícita) para a ação estatal no contexto dos fundamentos e objetivos de um modelo de Estado Social e Democrático de Direito.

Valer-me da relação intrínseca entre necessidades sociais e garantia de condições materiais básicas para pensar a ação do Proeja implicou considerar a forma de promovê-las por esta política pública. Mesmo com pretensões universalistas, a dimensão material da dignidade, enquanto categoria de compreensão, lida com sujeitos concretos dotados de diferenças e especificidades. A compreensão de qualquer política pública, sob esta visão, demanda considerar condições peculiares, objetivas e até mesmo aspectos subjetivos dos indivíduos.

No que tange a políticas no campo do direito à educação básica, engloba um conjunto de prestações que assegurem condições reais de aproveitamento para os sujeitos, considerando turnos de oferta, formas didáticas, alimentação, material didático e assistência de saúde e transporte. Políticas públicas com foco em sujeitos coletivos que passaram por processos de negação de direitos e privações de toda ordem exigem sensibilidade no tocante às necessidades desses sujeitos.

De acordo com Paiva (2006, p. 213), a política pública para esta modalidade não implica somente tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. Demanda, ainda, que as propostas de aprendizagem estejam pautadas num sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de humanidade.

²⁴A *reserva do possível* trata de um fenômeno econômico que leva o Estado, mediante limitação de recursos, a fazer escolhas ou eleger prioridades para atender múltiplas demandas. Para Sarmento, a reserva do possível pode ser desdobrada em três componentes: a) fático, ligado à efetiva existência de recursos necessários ao direito prestacional; b) componente jurídico, autorização legal, especialmente ligada à lei orçamentária; c) razoabilidade da prestação pelo Estado, considerando recursos existentes e demais encargos (SARMENTO, 2016, p. 230).

Na realidade dos fatos, nem sempre esses aspectos são considerados no desenvolvimento das políticas, o que tomei como parâmetro interpretativo, na forma como o Proeja/IFRJ se propôs a garantir o direito à educação básica para jovens e adultos. O cuidado residiu para não tornar o fundamento da garantia de condições materiais básicas como mais um “artifício retórico”, como alerta Sarmento (2016), na defesa e efetivação desse direito. Assim, entendo que políticas públicas focalizadas e a preocupação com especificidades dos sujeitos não negam o conteúdo universalizável do *mínimo existencial*, uma vez que sua prestação pode e deveria ser extensível a todos que se encontram nas mesmas condições.

A relação entre política pública e condições materiais básicas necessárias impõe ao Estado prestações adequadas ao pleno desenvolvimento dos sujeitos e à satisfação de necessidades sociais, objetivadas constitucionalmente, como possibilidade de reduzir desigualdades sociais e promover alguma justiça social. Torna-se um desafio, portanto, aferir a efetividade da aplicação de parte da dimensão material da *dignidade humana*, por meio da implementação do Proeja/IFRJ. Para isso, este processo envolveu verificar elementos objetivos – propostos pelo campo da política pública — como a forma de organização da oferta, considerando indicadores de *acesso, formação e conclusão*²⁵, em acordo com o parâmetro da dimensão material *dignidade humana*, ora apresentado. Entendi ser esta uma das combinações possíveis, entre tantas outras que existem, para avaliar avanços e retrocessos na aplicação do direito à educação para jovens e adultos.

2.5 *Autonomia*: relação entre capacidades humanas e política pública

A *autonomia* representa um valor ético central para o princípio da *dignidade humana* (BARROSO, 2014). Apropriada como ideia de liberdade, ocupa papel central na história das ideias e das lutas de parte de movimentos sociais, sobretudo na modernidade²⁶. Um valor de apreço social com reconhecido destaque nas bandeiras de luta do campo da EJA e assumida como um dos fundamentos da formação de adultos nos cânones da obra *Pedagogia do Oprimido* de Freire (1987). Nela, a liberdade é abordada para além de um direito constitucional, mas assumida como liberdade de pensamento, consciência, o que conduziu Freire a defender o ato

²⁵ Indicadores escolhidos em consideração a orientações e regulamentação legal do direito à EJA.

²⁶Entendo por modernidade o período histórico iniciado com a revolução Francesa no século XVII, influenciado pelas ideias Iluministas, cuja cerne está centrado na ideia de homem autônomo que se vale da razão para atuar no mundo.

educativo como prática da liberdade, evidenciando, em sua obra, a relação constitutiva entre educação e liberdade.

Esta relação pode ser associada ao próprio surgimento histórico da concepção de educação de adultos no contexto francês. Ardouin (2016), ao conceber a educação como um processo largo que se mistura com o processo de vida de cada indivíduo, circunscreve a educação de adultos no âmbito da educação permanente que emergiu sob bases iluministas, consagradas pelos ideais *liberté, égalité, fraternité*²⁷ advindos da Revolução Francesa. A educação de adultos e sua interface com a liberdade está vinculada aos próprios processos sociais promovidos por iniciativa popular no âmbito político, sindical e associativo e por iniciativa do Estado no âmbito de iniciativas por alfabetização e formação profissional e política dos cidadãos, para o exercício do sufrágio universal. Em termos filosófico, político e legal, o discurso de Condorcet, sobre a instituição da instrução pública — realizado na Assembleia Nacional Francesa em 1792 — representa um importante marco no que tange à ligação entre educação e liberdade:

A todos os indivíduos devem ser ofertados meios de atender suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercitar seus direitos e cumprir seus deveres [...]; desenvolver toda a extensão dos talentos que recebeu da natureza e, assim, estabelecer uma igualdade concreta entre os cidadãos e tornar real a igualdade política reconhecida por lei. [...] Nunca um povo desfrutará de uma liberdade constante e segura se a educação em ciência política não for geral, se não for independente de todas as instituições sociais²⁸.

Essencialmente articulado com princípios humanistas exaltados pela Revolução, o documento se inscreve no valor da formação ampla do cidadão como meio de assegurar o exercício da liberdade. Assim apropriada, a liberdade pode ser entendida no contexto histórico do final do século XVIII até os dias atuais, como eixo e finalidade da educação pública e, conseqüentemente, da educação de adultos.

Nos estudos da *dignidade humana* identifica-se que a *autonomia*, enquanto um de seus conteúdos, tem seu sentido associado à ideia de *autodeterminação e liberdade*. Assim entendida, busquei compreendê-la pela perspectiva do Direito de *autonomia privada e pública* de Sarmiento (2016), e no campo da filosofia política, pela premissa de *desenvolvimento como*

²⁷ Liberdade, igualdade e fraternidade.

²⁸ Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là, établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi [...]. (Tradução livre da autora).

liberdade de Amartya Sen (1999) — parâmetros de compreensão para refletir a ação do Proeja na efetivação do direito à educação fundada no princípio da *dignidade humana*.

A *autonomia* em sentido etimológico é o fundamento do autogoverno, a capacidade de os indivíduos fazerem escolhas e segui-las a partir de suas próprias regras e visão de mundo. Ideia ligada à autodeterminação e relacionada à *dignidade humana* em dupla dimensão: *privada e pública*.

Para Sarmiento (2016), a *autonomia* privada — a que chamarei de *autonomia* pessoal²⁹ — é concebida como a “[...] faculdade do indivíduo de fazer e implementar escolhas concernentes à sua própria vida. Ela expressa a autodeterminação individual e resulta do reconhecimento do ser humano decidir o que é bom ou ruim para si [...]” (SARMENTO, 2016, p. 140). Ideia expressa por Barroso (2014) como capacidade de autogovernar-se e do livre exercício da vontade segundo valores próprios.

Chamo atenção, contudo, de que a *autonomia* pessoal não pode ser confundida com a simples representação de desejos e vontades ou como “*autonomia* da vontade”. Conceito de origem burguesa do século XIX, que operava sob a lógica de que as vontades humanas constituíam a origem das obrigações que estabeleciam vínculos entre as pessoas, ou seja, o contrato. As vontades regiam e legitimavam relações jurídicas patrimoniais e estavam totalmente dissociadas das condições limitantes de desigualdade e opressão vividas pela maioria dos sujeitos. O pano de fundo da liberdade estava enredado ao aspecto econômico e de posses, imperando como lógica dominante desse momento histórico (SARMENTO, 2016).

A *autonomia* pessoal, na lógica da autodeterminação, pode ser traduzida como a faculdade individual de decidir e fazer escolhas por si mesmo e de segui-las, desde que não interfiram nos direitos de terceiros. Assim, optei por uma compreensão reflexiva e crítica sobre as escolhas autodeterminadas, que possibilitam aos indivíduos a decisão de traçar caminhos ou projetos que poderão ser seguidos, postergados ou descartados.

O foco na racionalidade sobre a vontade de decisão permite estabelecer uma relação mais complexa da *autonomia* com a *dignidade humana*, pois uma visão crítica dos sujeitos sobre os próprios desejos e a capacidade de fazer escolhas relevantes para si não está desvinculada da condição étnico-racial, de classe, gênero, sentimentos e desejos dos indivíduos. Além do mais, a *autonomia* pessoal, na perspectiva reflexiva, implica decisão (mediante o domínio de conhecimento e informações); escolha (quando há alternativas); e independência (pressupõe a ausência de coerção e privações) (BARROSO, 2014).

²⁹ Assumo a nomenclatura *autonomia pessoal* com base nos estudos de Barroso (2014), que a considera valorativamente neutra.

Quando vista como direito de todos para estruturar a vida particular e social e como meio de desenvolvimento da personalidade de acordo com convicções próprias, a autonomia pessoal também pode denotar o que Dworkin (2011 *apud* SARMENTO, 2016, p. 142) chamou de *independência ética*. Ideia que corresponde ao direito de cada indivíduo exercitar, em certa medida, o protagonismo da própria vida, uma vez que o autor relaciona essa independência ética à responsabilidade de cada sujeito sobre sua existência, enquanto elemento inerente à *dignidade da pessoa humana*.

A *independência ética* traz como implicação, que não cabem ao Estado ou terceiros — por meio de suas políticas e instituições —, interferências indevidas ou coação em tomada de decisões ou escolhas à luz de visões que não sejam devidamente partilhadas pelos sujeitos. Favorece, isto sim, o pensamento crítico e a busca individual de planos traçados. Essa compreensão torna-se relevante se visualizada na política pública de formação integrada do Proeja: respeito à opção livre dos sujeitos de exercer determinada prática cultural, política, profissional ou religiosa, o que amplia o sentido de autonomia, de identidade pessoal e da própria dignidade.

Por outro lado, assumir de forma crítica a autonomia pessoal, a partir do que propõe Sarmiento (2016), pressupõe não idealizar a pessoa humana, considerando que todos formulam planos de existência completos e que toda ação é calculada para este fim. Os indivíduos forjam múltiplos planos de vida e muitas vezes os modificam ao longo da vida. Além do mais, é preciso reconhecer que as pessoas sofrem influências de toda ordem e podem seguir ou não o que as ideologias da escola, igreja, associações políticas etc. pregam ou praticam (SARMENTO, 2016).

Destaco, ainda, que ao assumir a autonomia pessoal como autodeterminação, não ignoro haver limitações frente a regras sociais. Na vida em sociedade ocorrem inúmeros momentos de tensão entre interesses pessoais e coletivos, que podem restringir a autonomia pessoal. Entendê-la no âmbito da política pública de formação do Proeja envolve admitir que há uma espécie de negociação e ponderação para o necessário equilíbrio entre interesses e projetos individuais e questões coletivas.

A dimensão pública da *autonomia* é também um aspecto constitutivo da *dignidade humana*, relevante ao estudo que realizei, pois corresponde ao exercício da cidadania, à participação na vida política. Um aspecto instrumental que está relacionado ao voto e que neste estudo foi compreendido como participação. Participação vista como condição da democracia que, por sua vez, implica participação direta ou indireta dos sujeitos na gestão da coisa pública.

Participação vista sob a ótica da microinstância, e que se desenvolve no interior de instituições, as quais não prescindem do reconhecimento da igualdade dos sujeitos enquanto atores políticos.

Neste caso, o que está em jogo é a *liberdade*, ou seja, a não coação ou punição frente à não submissão de determinadas visões. No campo do Direito, identifica-se que a *autonomia* tem origem na liberdade individual, como direito de definir concepções de existência, universo, crenças individuais e até mesmo da privacidade. Envolve a livre manifestação religiosa, de expressão, associação e direitos sexuais. Exige do pesquisador, ao tomar a *autonomia* como parâmetro de avaliação da efetividade do direito à educação, ter em mente que ela não corresponde a um valor absoluto de liberdade, mas parte de um núcleo mais amplo de liberdades e direitos não exercitados sem a existência de elementos externos.

Trata-se do que Sarmiento (2016) chama de *liberdade positiva*, entendida como a capacidade de o agente autodeterminar a própria conduta. Concepção de liberdade que, em diversas teorizações sobre a questão, está associada à ideia de *autonomia*, por tratar da capacidade de o sujeito fazer escolhas e implementá-las no mundo concreto. Ser livre para fazer escolhas na presença ou não de obstáculos externos, o que pressupõe condições que viabilizem essa liberdade.

O exercício da autonomia, sob essa perspectiva de liberdade, implica necessariamente o atendimento de necessidades concretas de sujeitos reais que se encontram em situação de maior vulnerabilidade, ideia aludida em contexto norte-americano pela garantia de liberdade frente às necessidades na metade do século XX³⁰. Esta nova percepção de liberdade pôde ser visualizada pela passagem do Estado Liberal Burguês para o Estado Social, sociedade na qual consequências de desigualdades econômicas e sociais no exercício da liberdade tornaram-se mais perceptíveis à ação estatal (SARMENTO, 2016).

Inegavelmente, há limitações de ordem econômica e cultural que impedem ou tornam complexas determinadas escolhas feitas pelos indivíduos na vida em sociedade. Não se pode ignorar, também, que ocorrem interferências de natureza genética e psicológica sobre as escolhas que fazemos, da ordem do imprevisível ou incalculável. Eu levo a vida ou a vida me leva? No entanto, vejo que a *autonomia* só pode ocorrer a partir de um conjunto de condições que garantam a tomada de decisões conscientes pelos indivíduos. Logo, uma das questões centrais no tocante à *autonomia* está na garantia das *condições necessárias* à participação de cada um nas questões públicas e nas escolhas pessoais.

³⁰ Ideia presente em discurso do Presidente Franklin Roosevelt em 1941 que defendeu quatro tipos de liberdades, dentre elas a liberdade das necessidades (*freedom from want*).

Essa ideia foi desenvolvida por Sen (2010), e sua tese defende a expansão das liberdades humanas como um processo do desenvolvimento, alargando concepções econômicas estreitas que associam o desenvolvimento somente ao aumento das rendas individuais ou do produto nacional bruto. Em perspectiva ampla, *liberdades substantivas* são consideradas estratégicas, pois tornam-se meio e fim do desenvolvimento. Assim entendida, a liberdade — expressa por ter o mesmo *approach* de liberdade positiva do campo do Direito — envolve tantos processos que possibilitam ação e decisão, como oportunidades concretas dos indivíduos frente a condições pessoais e sociais. O chamado papel *constitutivo e instrumental* da liberdade.

O papel constitutivo tem relação com a importância da liberdade à *dignidade humana*, por tratar de condições que evitam privações de ordem vital, econômica, política e cultural e educativa, e que cerceiam a liberdade geral do indivíduo, sendo necessária, por isso mesmo, sua expansão. Já do ponto de vista do papel instrumental, a importância está na necessidade de diferentes direitos e oportunidades à liberdade geral do indivíduo, respeitando assim sua dignidade.

O conjunto de *liberdades instrumentais*³¹ contribui direta e indiretamente para que os indivíduos façam escolhas autônomas da vida que desejam levar. Enquanto direitos e oportunidades na visão do *desenvolvimento como liberdade*, liberdades instrumentais interligam-se e contribuem para a liberdade geral dos indivíduos. Mesmo políticas públicas que se voltam à viabilização de liberdades específicas contribuem para a expansão de *capacidades e liberdades substantivas*, ou seja, para a autonomia dos indivíduos.

As *oportunidades sociais*, na forma de serviços de educação, por exemplo, facilitam a participação econômica e ajudam à *ampliação das capacidades humanas*, constatação a que Sen (2010, p. 26) me conduziu para priorizar uma visão orientada ao agente, uma vez que defende que, “[...] com as oportunidades sociais adequadas, o indivíduo pode efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar aos outros”. Sob essa visão, pode-se perceber que as disposições sociais, como a educação, são condição *sine qua non* ao exercício da liberdade. Condição habilitadora que influencia em realizações e iniciativas individuais e coletivas. A compreensão das oportunidades sociais para o favorecimento da liberdade não pode ocorrer desarticulada da compreensão da natureza dos processos nos quais foram criadas as oportunidades.

³¹ São elas: liberdades políticas; facilidades econômicas; oportunidades sociais; garantias de transparência; e segurança protetora (SEN, 2010, p. 25).

Em uma perspectiva seniana da liberdade, atento-me para as chamadas *capabilities*³². Os sujeitos são autônomos quando têm capacidade de agir e levar a vida que valorizam, de acordo com visão própria e escolha, de forma refletida ou racionalizada. Capacidades que, nessa teoria, podem ser ampliadas por políticas públicas e que também podem ser influenciadas pela participação dos indivíduos. São traduzidas pelo que os indivíduos podem ser e fazer, o que inclui condições materiais, sobretudo, capacidades internas desenvolvidas pela educação.

Dois aspectos basilares dessa visão de liberdade justificam, a meu ver, a expansão das capacidades como parâmetro de *autonomia* na relação com a *dignidade humana* neste estudo: o aumento de potencial dos indivíduos nos cuidados de si mesmo e maior influência desses indivíduos nas questões do mundo, ou seja, sua participação no mundo. Interessou-me ver como os sujeitos, a partir da formação proposta pelo Programa, vivem experiências no ambiente escolar, que favorecem seu protagonismo ou a sua *condição de agente*. Protagonismo entendido não só por sua significação dramática de personagem principal de uma trama, mas entrelaçada com a ideia de *agente*, aquele que age e provoca mudanças no mundo, segundo seus próprios valores, independentemente de visões externas (SEN, 2010).

Ter autonomia para ser e fazer o que se deseja tem relação com os valores apreendidos não só nos processos de interação social particular e que ocorrem no seio familiar, mas também em processos de socialização e formação no âmbito escolar. É no âmbito da cultura escolar, a depender da ideologia de formação adotada, que se pode dialogar e tensionar determinados *ethos* sociais, como o machismo, racismo, homofobia, luta de classes, democracia, liberdade, igualdade etc., uma vez que exercem forte influência nas escolhas e preferências dos sujeitos.

As condições socioculturais são tão relevantes como as condições materiais para o exercício da autonomia, o que demanda a políticas públicas de formação como o Proeja e a instituições como Institutos Federais desenvolverem o que Sarmiento (2016) chama de *ethos inclusivo e liberal*³³, que possibilite aos sujeitos bases para ser e viver de acordo com suas próprias escolhas. É neste ponto que identifique sinergia entre a questão da *autonomia* e a investigação do Proeja sob a perspectiva da *dignidade humana*. Assim, uma questão coloca-se como central: *a formação proposta pelo Proeja contribuiu na ampliação das capacidades internas dos sujeitos, favorecendo o exercício da autonomia?*

Políticas públicas intersetoriais quando implementadas em complementaridade a políticas educacionais parecem ter papel estratégico nesse processo, pela possibilidade de promover formação voltada para a liberdade, pelo fato de potencializar os sujeitos a traçarem

³² *Capacidades*, de acordo com a tradução da obra.

³³ A ideia de liberal está associada a não conservador.

seus próprios caminhos e satisfazerem seus anseios. Como nos alerta Sen (2010), o exercício da autonomia subjaz ao usufruto de direitos fundamentais ou a *oportunidades sociais* e outras liberdades instrumentais que a suplementam.

Sujeitos em situação de analfabetismo ou de subescolarização, predominantemente, encontram dificuldades de exercer determinadas atividades econômicas ou, ainda, têm comprometida a participação em processos sociais e políticos, por exemplo, por não saberem ler ou escrever. A promoção de *oportunidades sociais* no âmbito da educação, em especial na educação básica com políticas que atendam não só crianças, mas também jovens e adultos como pretende o Proeja, pode contribuir para o desenvolvimento econômico do país por se propor o desenvolvimento de pessoas humanas, a exemplo do investimento massivo no campo da educação feito pelo Japão no final do século XIX.

Refletir sobre o Proeja pela dimensão da *autonomia*, enquanto liberdade, é a possibilidade de compreender o potencial dessa política em seu aspecto macro, pela interligação com outras liberdades, e no aspecto micro, pela formação de sujeitos sob um *ethos* crítico, aberto, inclusivo e participativo — elementos necessários à efetivação do direito à educação sob a ótica da *dignidade humana*.

2.6 Reconhecimento: o desafio do igual respeito aos sujeitos da EJA pela política pública

Compreender a política pública do Proeja sob a perspectiva da *dignidade humana* implicou adotar o *reconhecimento* como um dos conteúdos materiais e vetor reflexivo neste estudo. O *reconhecimento* tem sido reivindicado por inúmeros movimentos identitários e que demandam ações políticas que respondam a opressões culturais, injustiças sociais e econômicas. Essas reivindicações, presentes na arena pública, implicam que políticas públicas também respondam a pretensões de perspectiva universalista, ao mesmo tempo em que atendam necessidades particulares de grupos sociais reivindicantes.

No campo da EJA, essa tem sido uma luta histórica promovida por movimentos da educação popular e pelos movimentos de fóruns de EJA. Identifica-se, em linhas gerais, que o grande desafio das políticas públicas nesse campo está relacionado à garantia do direito fundamental à educação e a considerar identidades — individuais e coletivas — como dotadas de valor, respeitando suas especificidades e particularidades. Dessa forma, frente ao cenário brasileiro de profundas assimetrias sociais e econômicas, políticas públicas como a do Proeja, ao buscarem superar situações de privação ao direito fundamental à educação enfrentada por grupos socialmente excluídos, encontram-se no âmbito de políticas de reconhecimento. Assim,

a categoria teórica do *reconhecimento* apresentou-se também como caminho possível para compreender a política do Proeja na efetivação do direito à educação na perspectiva da *dignidade humana*. Dito isso, tornou-se imperativo, no primeiro momento, apresentar os aspectos considerados relevantes ao meu propósito de investigação, como parâmetro de compreensão da política do Proeja no IFRJ.

Entre os muitos autores que estudei para compreender a questão (TAYLOR, 1998; FRASER, 1997; HONNETH, 2003; SARMENTO, 2016), optei pelo campo do Direito e da filosofia política, em que a discussão contemporânea sobre o *reconhecimento* está relacionada com o respeito dado aos indivíduos, enquanto seres singulares e dotados de valor em si mesmo, nas diversas formas de relações sociais que perpassam instituições e relações intersubjetivas. A discussão perpassa também a valorização dos sujeitos por meio de ações que possibilitem a construção da autonomia, da autoestima e da participação em igualdade na vida social, que se vincula diretamente às interações sociais. As relações intersubjetivas, pautadas no respeito recíproco, são indispensáveis para a constituição e afirmação dos sujeitos enquanto agentes sociais. Ser e estar no mundo como sujeito em plenitude vai além da racionalidade e do viver mecanicamente, pois seres dotados do sentir demandam o convívio e o respeito do outro. A falta de *reconhecimento* promove estigmatização, sentimento de inferiorização e instaura hierarquias entre os sujeitos, causando danos à sua autonomia e identidade. Reconhecer o outro e ser reconhecido não só nos constitui enquanto sujeitos sociais, como dá sentido à existência e à vida em sociedade.

A partir dessas principais questões, encontrei afinidade com meu objeto de estudo no quadro conceitual formulado por Axel Honneth (2003). Baseado na filosofia de Hegel (1973) e da psicologia social de Mead (1972), o filósofo compreende que a vida social é regida por processos de *reconhecimento* mútuo, na qual a constituição da identidade/subjetividade do sujeito encontra expressão social a partir do *reconhecimento* que deriva das interações sociais. As questões morais – ideias e valores que estão no cerne de tais interações —, por serem assimétricas e distintas, mobilizam conflitos sociais que constituem lutas por formas mais ampliadas de *reconhecimento*.

Na formulação teórica de Honneth (2003), o *reconhecimento* corre por meio da esfera do amor (relações primárias)³⁴, do direito (relações jurídicas) e da solidariedade (estima social). Quando o sujeito não tem *reconhecimento* mútuo em um desses campos de relação, encontra obstáculos à sua autorrealização. O *não reconhecimento* promove sentimento de lesão e

³⁴Não tenho por objetivo tratar do *reconhecimento* no campo das relações afetivas, por entender que se trata de um estudo específico e com limites na sua objetivação.

frustração e causa danos à ação e à imagem que o sujeito tem de si. Logo, o *não reconhecimento* ou desrespeito é desdobrado sob três formas de negação: os *maus-tratos*, a *privação de direitos* e a *degradação e ofensa*.

O direito representa uma forma de *reconhecimento* que tem ligação com o advento das sociedades modernas, ancorado em ideais universalistas, para o que há um acordo de interesses que se generalizam a todos, não cabendo privilégios ou exceções. O *reconhecimento* pela conquista do direito estabelece uma nova lógica de relação entre os sujeitos, já que sob a vigência das mesmas leis os indivíduos se reconhecem como seres livres e iguais para atuar e fazer escolhas frente a normas morais. O direito representa a maneira de reconhecer os sujeitos como agentes sociais autônomos, desvinculados de características pessoais, de ações ou de estima positiva. Apresenta-se como um signo universalizável associado ao *respeito social*.

O respeito tem lógica distinta quando comparado a esferas do direito e da estima social. No *reconhecimento* pelo direito, o respeito vincula-se ao princípio do *valor intrínseco*, na medida em que este está associado à máxima kantiana da pessoa com fim em si mesma, sem distinção ou atribuição de valor subjetivo de outrem. O respeito possui contorno universal, no qual são resguardadas as propriedades do ser enquanto tal. Enquanto o respeito pela estima social está associado ao valor dos indivíduos por meio de suas realizações do ponto de vista do que é relevante socialmente, o respeito, pelo direito, por outro lado, ocorre ao se reconhecerem as propriedades dos indivíduos, sem valoração de ações. Honneth (2003) alerta que o *reconhecimento* jurídico de um ser humano não tolera nenhuma outra graduação.

A questão se aprofunda, na medida em que o *reconhecimento* pelo direito não representa somente respeito na esfera social, mas também na esfera individual, uma vez que os sujeitos buscam conquistar o próprio autorrespeito. Pela intermediação do direito, o sujeito tem a possibilidade de fazer emergir nele mesmo a consciência de autorrespeito. Representa a apropriação de um meio simbólico formal, construído socialmente, que designa o merecimento de respeito a todo grupo societário.

Embora haja reconhecida dificuldade empírica de comprovar o autorrespeito por meio do *reconhecimento* pelo campo do direito, a partir do proposto por Honneth (2003) é possível percebê-lo por via de comparação com grupos de pessoas que passaram por processos de desrespeito, ou quando grupos expressam explicitamente que, por meio da privação de um direito, também perderam a possibilidade de autorrespeito, ou seja, é pela negativa que se pode aferi-lo.

A negação do *reconhecimento*, entendida como desrespeito, atinge moralmente a integridade da pessoa, ou seja, a *dignidade humana*. O desrespeito gera perda de confiança e

inflige danos nas relações práticas dos sujeitos com os demais e o meio social, mas também gera danos na relação do sujeito com ele mesmo, refletindo um sentimento de *vergonha social*, como defende Honneth (2003). A vergonha é a reação negativa relacionada à sensação de rebaixamento produzida no cotidiano sob muitas formas de *não reconhecimento*, que vão da negação de um direito, de estigmatizações até a situações de humilhação. São as vivências de experiências de desrespeito que levam os sujeitos a buscarem *reconhecimento*, sendo o direito uma das formas de obtê-lo.

A superação do *não reconhecimento* é possível quando os indivíduos, conscientes da reação negativa exercida sobre eles, têm a possibilidade de ação ativa em contraposição à ação passiva sofrida pelo desrespeito. Assim, um adulto ou jovem que passou pela privação do direito à educação ou vivenciou processo de exclusão no interior da própria escola, quer garantia de que o retorno aos espaços escolares seja expresso como manifestação da sua própria *autonomia* — respeitada por todos pelo direito que o constitui. Tal ideia é expressa por Honneth (2013, p. 197) quando afirma:

É o caráter público que os direitos possuem, porque autorizam seu portador a uma ação perceptível aos parceiros de interação, o que lhes confere a força de possibilitar a constituição do autorrespeito; pois, com a atividade facultativa de reclamar direitos, é dado ao indivíduo um meio de expressão simbólica, cuja efetividade social pode demonstrar-lhe reiteradamente que ele encontra *reconhecimento* universal como pessoa moralmente imputável.

A vida em sociedade sem o usufruto de direitos fundamentais básicos não constitui *autorrespeito* e não garante a obtenção de *respeitabilidade social*. É por meio da experimentação do direito que os indivíduos se veem imbuídos de sentimento de pertencimento social, ao partilharem com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que os capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade coletiva e da possibilidade de se referir positivamente a si mesmo.

Outro aspecto relevante subjacente ao *reconhecimento* gerado pelo direito está relacionado à forma como se determinam as propriedades constitutivas das pessoas como tais. O direito, historicamente, ao desligar-se da atribuição de *status*, com o advento da sociedade moderna e de lutas sociais, liga-se ao princípio universal de *dignidade humana*. A luta por melhores condições de vida trouxe implicações ao direito em termos objetivos e sociais, mas também introduziu a premissa de *igualdade de valor entre os indivíduos* como propriedade constitutiva desse campo. Atribuir direitos aos indivíduos é a forma de reconhecê-los no campo social, como seres dotados de *autonomia* e capazes de estabelecer relações recíprocas com igualdade e liberdade. Assim, somente quando os direitos básicos universais são destinados a

todos sem hierarquia de *status* ou valor, é que “[...] a pessoa de direito individual poderá ver neles um parâmetro para que a capacidade de formação do juízo autônomo encontre *reconhecimento* nela”. (HONNETH, 2003, p. 195)

A luta por *reconhecimento* por meio do direito é uma forma de busca por autorrespeito e respeito social, mas também por *estima social*. Para Honneth (2003), a estima está relacionada a realizações particulares dos sujeitos, valorizadas socialmente. Um sujeito terá seu valor social reconhecido intersubjetivamente pelo grau de contribuição a objetivos preconcebidos socialmente. Objetivos e concepções que fazem parte de um quadro referencial segundo a classe e o gênero com alto grau de complexidade, que atuarão como medidores das realizações e determinarão o valor social de cada indivíduo. Dessa forma, a busca por *reconhecimento* ocorre para alcançar *autorrealização* — em consequência, autoestima e *prestígio social*.

O *prestígio social* se concretiza a partir de autorrealizações que, na perspectiva do mesmo autor, contribui de alguma forma prática com os objetivos socialmente construídos e abstratamente definidos (HONNETH, 2003, p. 199). Isso me faz supor que os sujeitos buscam, na política pública do Proeja, a obtenção de *prestígio* e *autoestima*, por meio de bens que são valorizados socialmente como a certificação escolar e a formação profissional.

A partir desses aspectos, Sarmiento (2016) pôde identificar que, no campo do Direito constitucional internacional e brasileiro o *reconhecimento*, quando associado ao princípio da *dignidade humana* abarca, também, os princípios de *igualdade* e *solidariedade*, como forma de garantir a integridade moral dos indivíduos, como se pode observar a partir da jurisprudência canadense, ao afirmar:

A *dignidade humana* significa que cada indivíduo ou grupo deve sentir autorrespeito e auto-estima. Ela se preocupa em garantir a integridade física, psicológica e com o empoderamento. A *dignidade humana* é atingida pelo tratamento injusto baseado em traços pessoais e circunstanciais que não sejam relacionados às necessidades, capacidades e méritos do indivíduo. [...] A *dignidade humana* é atingida quando os indivíduos ou grupos são marginalizados, ignorados ou desvalorizados, e é promovida quando as leis reconhecem o espaço pleno de todos os indivíduos e grupos dentro da sociedade. (SUPREMA CORTE DO CANADÁ, 1999 *apud* SARMENTO, 2016, p. 255)

Os princípios de *igualdade* e *solidariedade* associados ao *reconhecimento* não apresentam tensão ou conflito entre eles, mas fortalecimento mútuo. Baseado em tais pressupostos, o autor entende que o *reconhecimento*, como conteúdo da *dignidade humana*, precisa vincular-se à *ideia de igual respeito à identidade*. Nesse caso, o *reconhecimento*, como direito, assumiria dois aspectos: a) negativo, ao vetar práticas que desrespeitam as pessoas, provocando estigmas; e b) positivo, impondo ao Estado a prestação de ações que visem ao enfrentamento de tais práticas e superação de estigmas (SARMENTO, 2016, p. 257).

O *reconhecimento*, visto sob esses aspectos, pode ser relacionado à dimensão intersubjetiva da *dignidade humana*, pela qual se conclama ao direito assegurar que todos recebam igual respeito, sem hierarquizações, pelo Estado e por suas políticas públicas. Ao assumi-lo como direito, identifiquei, *prima facie*, o papel estratégico que políticas como o Proeja podem exercer no combate aos efeitos negativos que grupos estigmatizados carregam por sua condição de subescolarização e a não posse de certificado/diploma escolar, valorizado em nossa sociedade. Investigá-lo, sob essa categoria, implicou olhar se os sujeitos identificam haver relação direta da ação do Programa para a superação dos estigmas que lhes são outorgados. Entendo que ao Estado, por meio da política pública, não cabe neutralidade nessa questão, pelo poder de atuar no âmbito educacional e simbólico no combate ao desrespeito e aos estigmas que a privação do direito à educação causa aos sujeitos da educação de jovens e adultos.

O direito à educação, como forma de *reconhecimento*, concede proteção à *dignidade da pessoa humana*, o que implica, ainda, neste caso, considerar necessidades específicas de grupos que passam por privações de direitos e estigma social, como os sujeitos da EJA. Embora a perspectiva da *igualdade* seja essencial para garantir o respeito a todos sem hierarquia, fica evidente que o *reconhecimento* pressupõe, na mesma medida, a consideração de *necessidades específicas* desses sujeitos.

Entendo que a esse respeito, Honneth (2003) e Sarmiento (2016) confluem para a premissa de que tratar sujeitos como iguais demanda reconhecer suas diferenças, pois “[...] o que a igualdade postula não é o tratamento igual a todas as pessoas, mas o respeito a cada um *como um igual*”. (SARMENTO, 2016, p. 269). Esse entendimento se reforça com o consagrado pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 458) quando afirma que “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos diminui, temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Cabe destacar que o direito à diferença presente na perspectiva de *reconhecimento* que adotei neste estudo, não se justifica pela lógica hierárquica entre os indivíduos — o que já foi justificado e praticado pela lógica social de estamentos — mas pela ideia de combater injustiças sociais e de igual dignidade inerente a toda pessoa humana. Esse entendimento demandou considerar, ainda, que o desrespeito não se prende ao que Sarmiento (2016, p. 271) chamou de “[...] uma diferença de tratamento, mas à subordinação na prática analisada”, ou seja, tratamento que promova ou mantenha situações de hierarquia. Assim, o *reconhecimento*, ancorado na *dignidade humana*, pressupõe admitir que a desigualdade estruturante, que ainda atua e

estigmatiza os sujeitos da EJA, exige produzir e legitimar medidas específicas que possibilitem o igual respeito à dignidade de cada sujeito.

Outro aspecto que reforça essa perspectiva foi sinalizado por Sarmento (2016), e envolve o direito a uma adaptação/acomodação razoável³⁵, que trata de ajustes nas políticas públicas às necessidades e demandas de grupos considerados vulneráveis. Apesar de se tratar de recomendação voltada a pessoas com deficiência, o autor considera que se estende a outros grupos vulneráveis, com o que concordei e considerei pertinente, por também identificar que se aplica ao grupo de sujeitos que o Proeja atende.

A ideia é que políticas públicas voltadas para atender grupos como os sujeitos da EJA, por exemplo, ainda que tenham fins sociais justos, podem causar impacto desproporcional às características dos sujeitos, exigindo domínio de determinados conhecimentos, habilidades ou acesso a determinados aparatos tecnológicos, os quais o sujeito pode não dispor. Ocorre que, na maior parte das vezes, os sujeitos não foram ouvidos ou seus interesses não foram considerados na formulação ou implementação da política. Nesse caso, cabe um necessário equilíbrio entre os interesses do grupo envolvido e os objetivos da política pública em questão.

Adotar essa perspectiva, no âmbito do *reconhecimento*, nega a apreensão homogeneizante de igualdade adotada em políticas públicas que desconsideram necessidades específicas, ao proporem o mesmo tratamento a todas as pessoas. Para Sarmento (2016), a igualdade não se refere somente à integração dos sujeitos, mas demanda que políticas públicas e instituições acolham necessidades específicas trazidas pelos grupos de sujeitos vulneráveis. Obviamente, há que se considerar, como alerta o autor, a importância de haver ponderação quanto à necessidade em *loci* e seus efeitos do ponto de vista financeiro, como também de outros direitos e interesses envolvidos na questão, já que nem sempre toda pretensão poderá ser acolhida. (SARMENTO, 2016, p. 274).

Nesse aspecto, entendo que as ações de *reconhecimento* no campo do direito à educação, sob a perspectiva da *dignidade humana*, exigem do Estado e das instituições — enquanto executores de políticas públicas — o respeito a princípios e determinações constitucionais, zelando para que todos recebam igual respeito e consideração, como forma de superar situações de desrespeito, especialmente entre jovens e adultos que passaram pela privação do direito à educação. Assim, apresentou-se como questão: *o Proeja no IFRJ atendeu/respeitou especificidades da modalidade EJA, contribuindo para o reconhecimento dos sujeitos?*

³⁵ Direito expresso pelos Artigos 2º e 5º da Convenção dos direitos à pessoa com deficiência, promulgado pelo Decreto n. 6.949/2009 (SARMENTO, 2016, p. 274).

O parâmetro ora discutido apresentou-se como tal, ou seja, como um guia a ser utilizado no diálogo com as vozes dos sujeitos que frequentam/aram as classes de Proeja, por mim entrevistados, constituindo vetor interpretativo das ações institucionais, via política pública, no que tange à *dignidade humana*. Pelos sujeitos, pode-se chegar não só à possibilidade de identificar e confirmar aspectos já consagrados na literatura do *reconhecimento*, mas também à possibilidade de desvelar outras compreensões e percepções na experiência cotidiana vivida pelos sujeitos no Proeja/IFRJ.

3 SENTIDOS HISTÓRICOS DA EJA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM ESCOLARIZAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E FRANÇA

A compreensão de sentidos e concepções da formação integrada para aumento de escolaridade e formação profissional de jovens e adultos e estratégias desenvolvidas para atender este público, deu-se, também, na investigação, valendo-se de um olhar cruzado a estudos sobre a formação de adultos na França — cuja concepção ancora-se no aprender ao longo da vida e desenvolve-se pela interface da *profissionalização* — e a concepção de formação integrada do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), cuja proposta de formação integrada busca superar a apartação histórica entre educação de jovens e adultos e formação profissional no contexto brasileiro.

Parti da compreensão de que a educação de jovens e adultos se insere, nessas duas realidades, em contextos distintos. Na França, a educação básica é um direito universalizado e a formação de adultos está inserida num sistema educacional dual, no qual há duas possibilidades formativas: acadêmica e profissional. Um sistema complexo, centralizado, de baixa flexibilidade e que se alia a critérios institucionais de difícil compreensão na definição final das trajetórias dos sujeitos. Um sistema que prevê a determinados jovens a partir de 14 anos realizar parte da formação em empresas para a descoberta de aptidões profissionais, e que tem na implantação e consolidação de um sistema profissionalizante o caminho para jovens e adultos “saídos da escola” como alternativa de formação e inserção profissional. Assim, identifica-se uma íntima relação da educação de adultos e da formação profissional e sua destinação às classes populares.

No contexto brasileiro, a necessidade da educação de jovens e adultos, entre inúmeros motivos, se produziu pelo direito à educação não assegurado — historicamente sinalizado no âmbito legal, mas firmado, explicitamente, de forma tardia na última Constituição Federal de 1988 — desde a infância. Também não se pode ignorar a existência de adultos analfabetos e subescolarizados aliada, na contemporaneidade, à forte produção de não concluintes no sistema regular de ensino. Assim, a educação de jovens e adultos é historicamente apropriada pela vertente da alfabetização e escolarização nas séries iniciais e com pouca ou quase nenhuma articulação com a formação profissional, observada em experiências de entidades sindicais.

Essa apartação entre EJA e formação profissional e a possibilidade de superação dessa dicotomia ocorre com a proposição de políticas públicas voltadas para este fim como o Proeja,

por meio do qual o poder público amplia o lugar político da EJA, organizando a modalidade como política pública, não mais restringindo-a à alfabetização mas garantindo a continuidade em termos de escolarização no âmbito do nível médio, e inovando ao propô-la de forma integrada com a formação profissional.

Assim, a criação deste Programa em 2005, pelo Ministério da Educação (MEC), no cenário brasileiro, apresentou-se como possibilidade de superação desta dicotomia, ao aproximar campos temáticos antes independentes — educação profissional, ensino médio e educação de jovens e adultos —, por meio da proposta de formação integrada. Ao instituir um campo epistemológico específico, na interseção desses campos, demandou-me aprofundamento teórico quanto à concepção e a práticas pedagógicas que respondem a especificidades dos sujeitos atendidos, e conduziu-me a estabelecer um diálogo com experiências de formação integrada já consolidadas na França, a fim de possibilitar contribuições ao campo epistemológico inaugurado pelo Programa.

3.1 Sentidos históricos da formação profissional de adultos na França

A formação profissional de adultos, na França, tem conotação complexa. Inscreve-se no campo mais amplo da formação de adultos, o qual Ardouin (2017) denomina *mundo social da formação de adultos*. Em conotação ampla, a formação de adultos constituiu-se a partir de diferentes interações, experiências e ideologias, abarcando desde processos de alfabetização, processos de escolarização, formação profissional etc. Nesta perspectiva, a formação articula-se em três esferas: *a educação, o trabalho e a sociedade*.

Na esfera da escolarização, a formação de adultos corresponde aos que retomam os estudos ou que estão no estágio de formação qualificadora. Na esfera do trabalho, trata-se da formação profissional continuada e, também, da formação que acontece em serviço. Entre a escolarização e o trabalho, a formação existe por alternância ou formação em imersão. Na esfera da sociedade, a formação de adultos se apresenta destinada a famílias, como a educação para a saúde ou para o acompanhamento social, sem que haja visão qualificadora ou de emprego, mas para melhor integração ou vida em sociedade.

A formação de adultos é diversa e presente em diferentes mundos sociais. Nesse aspecto, há necessidade de compreender a interação entre políticas e práticas, considerando o público jovem e adulto em situação de aprendizagem social e profissional e de diferentes níveis de escolarização, e as práticas de integração para tal finalidade.

A partir dos estudos de Ardouin (2017), Wittorski (2016), Geay (2008), Clénet (1998), identifica-se que a formação profissional de adultos em sua face com o mundo do trabalho tem ganhado projeção no atual cenário das políticas de formação nacional e evidenciado expressivas mudanças no campo conceitual da formação profissional de adultos, em movimentos de reaproximação entre o sistema escolar e o sistema de trabalho, para atender com exclusividade o campo econômico.

A formação profissional de adultos é fruto de uma construção sócio-histórica, na qual assiste-se à passagem pela ideia de *educação permanente* e *educação ao longo de toda a vida* até chegar à ideia de *formação ao longo da vida*, no atual momento histórico. Tal mudança revela correntes ideológicas em disputa, entre formação ampla do cidadão e formação para a empregabilidade³⁶.

A ideia de educação permanente tem origem no discurso de Condorcet realizado na Assembleia Nacional Francesa, ao instituir a instrução pública em 1792. Os princípios de tal documento conclamavam à formação ampla do cidadão, à justiça social, ao desenvolvimento do conhecimento, à democratização do acesso à educação para todos e à aprendizagem ao longo da vida. De acordo com estudos de Ardouin (2017), a educação permanente se inscreve nos valores da educação popular para a formação cultural e a formação do cidadão. Esta ideia institucionaliza-se como fundamento da formação profissional de adultos com a Lei n. 71-577 de julho de 1971, que estabelece o sistema de formação profissional para jovens e adultos, no Artigo 1º:

A formação profissional continuada faz parte da educação permanente. Ela tem por objetivo permitir a adaptação dos trabalhadores às mudanças técnicas e às condições de trabalho, de favorecer sua promoção social para acesso a diferentes níveis da cultura e da qualificação profissional e sua contribuição ao desenvolvimento cultural, econômico e social.³⁷ (Tradução livre da autora)

A concepção de formação profissional de adultos, assim concebida, tem sentido de amplo alcance, cujo propósito é a preparação para o mundo do trabalho sem, contudo, restringir-se à formação técnica e operacional. Expressa o anseio de uma formação que propicie aos

³⁶ Como expresso por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 10), o termo empregabilidade tem origem no campo empresarial, cuja acepção possui relação com um conjunto de saberes que o sujeito tem ou pode ter num determinado emprego ou fora dele, o que o conduz a sentir-se capaz e produtivo. Apresenta sentido oposto à relação de vínculo vitalício com a empresa, evidenciando que o importante é o conteúdo do que se sabe ou pode fazer. Neste sentido, torna-se sinônimo de adaptabilidade e segurança.

³⁷ La formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social.

sujeitos possibilidades de produzir seu próprio desenvolvimento, mas que contribua, sobretudo, para o desenvolvimento social e econômico.

Nos anos de 1990, a concepção de formação de adultos passa a ser fundamentada pela ideia de *educação ao longo de toda a vida*. Com a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) sobre educação de adultos introduz-se a ideia do aprender por toda a vida como chave para o século XXI e fundamento das sociedades, e por ela a formação de jovens e adultos consolida-se sob a vertente da escolarização e da educação continuada. Como expresso por Paiva (2009, p. 180), o verdadeiro sentido da EJA é o da educação continuada, que se apresenta pela diversidade de ações educativas vinculadas a questões de gênero, de etnia, de profissionalização, a questões ambientais, as quais podem conferir condições mais adequadas aos sujeitos para atuarem na complexidade da vida contemporânea.

Três aspectos delineados pela Declaração merecem destaque, no que tange à educação de jovens e adultos como direito: a) estabelecimento da educação de jovens e adultos como direito humano, meio para a construção de um mundo equitativo, justo, e forma de assegurar a participação de todos nas sociedades; b) como dever do Estado, sendo este a instância responsável por formular políticas públicas; c) formulação de políticas de educação para jovens e adultos comprometidas com necessidades e especificidades dos sujeitos. Englobam não só a formação de adultos, mas também a de jovens e a formação profissional.

Ardouin (2017), apesar de admitir distinções, entende que há mais pontos em sinergia entre educação ao longo de toda a vida e educação permanente, o que o leva a defendê-las como concepções sinônimas, enquanto conceitos fundantes da formação profissional de adultos na França.

A formação ao longo de toda a vida, por sua vez, está relacionada com a necessidade de os indivíduos desenvolverem aprendizagens de forma contínua, com vista à manutenção da empregabilidade nas organizações, ou para permitir a obtenção de emprego. Sua função volta-se, primeiro, para atender necessidades de empregabilidade, antes de voltar-se para a sociedade. A adoção desta concepção pelo Estado francês ocorre a partir dos anos 2000, em contraposição à amplitude da ideia humanista de educação permanente, presente no sistema de formação profissional, sob o argumento de problemas e limitações práticas constatadas em estudos estatísticos de institutos franceses de pesquisa. Ardouin (2008) atribuiu aos resultados desses estudos estatísticos, de não alcance dos objetivos previstos pelo sistema de formação continuada, a explicitação de um modelo desigual (pelo nível de qualificação e pela situação profissional do sujeito etc.), por ser ele usufruído em maioria por sujeitos já formados e com disparidades relacionadas ao setor profissional. Em conclusão, a formação inicial adquirida na

primeira escolaridade acaba sendo o único meio de qualificação e a formação profissional continuada como meio de manter competências³⁸, mas não viabilizando para todos os sujeitos — pela complexidade e a pouca clareza do sistema de formação — a possibilidade de construir outras alternativas e caminhos profissionais.

Aliam-se, ao contexto francês, as constatações da comunidade europeia quanto às mesmas disparidades de acesso à formação nos sistemas europeus, o que resultou na proposição, pelo parlamento europeu, de uma política de desenvolvimento da formação por meio do estabelecimento do *Livro Branco* sobre educação e formação, em 1996 (ano europeu da educação e da formação ao longo de toda a vida). Identifica-se que a finalidade última da educação e da formação é a empregabilidade; e da formação é desenvolver a *autonomia* de cada indivíduo e sua competência profissional, permitindo a cada um o acesso à formação geral e à capacidade de empregar-se em uma atividade produtiva. O *Livro Branco*, ao dar centralidade à formação profissional para a empregabilidade, revela o caráter redutor da formação no que tange às dimensões social, cultural e profissional.

Destaca-se, ainda, que tais proposições ocorrem em meio a transformações e crise no âmbito socioeconômico do contexto europeu e influenciam e engendram alterações no campo conceitual e nas políticas de formação profissional de jovens e adultos na França, com a substituição da ideia de educação permanente presente na lei de formação profissional de 1971 para *formação ao longo de toda a vida* no âmbito do Código de Trabalho, Lei n. 391 de 4 de maio de 2004:

³⁸ A discussão sobre competências na França tem origem na década de 1970, a partir do questionamento do conceito de qualificação e de formação profissional, principalmente técnica, devido à constatação de descompasso entre necessidades do campo empresarial e qualificação dos trabalhadores. Sem desconsiderar a multiplicidade de definições coexistente no atual cenário da profissionalização francês, identifiquei que prevalece a ideia de competências como um conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais construídas pela aprendizagem e pela formação, o que implica mobilização, integração e transferência de conhecimentos e recursos próprios num contexto socioprofissional (LE BOTERF, 2005). Trata-se de uma característica não intrínseca ao indivíduo, mas uma qualidade atribuída ou reconhecida por terceiros, como resultado de uma ação eficaz aplicada em situação profissional (WITORSKI, 2013). No contexto brasileiro, por sua vez, o conceito de competências é amplamente criticado por grupos do campo de trabalho e educação. O conceito, para Ramos (2002 *apud* FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 10), integra a capacidade de o trabalhador atuar satisfatoriamente em situações reais de trabalho, mobilizando recursos cognitivos e socioafetivos — uma resposta à sociedade do conhecimento, à instabilidade e a incertezas. Incorpora traços da Teoria do Capital Humano e redimensiona-se com base na nova sociabilidade capitalista que atribui exclusivamente aos sujeitos a responsabilidade para adaptar-se e responder às instabilidades da vida contemporânea.

A formação profissional ao longo de toda a vida constituiu uma obrigação nacional. A formação profissional continuada tem por objeto favorecer a inserção ou a reinserção profissional dos trabalhadores, permitir sua manutenção no emprego, favorecer o desenvolvimento de suas competências e o acesso aos diferentes níveis da qualificação profissional, e contribuir ao desenvolvimento econômico e cultural e à sua promoção social. (Art. 2)³⁹ (Tradução livre da autora)

O presente Artigo do Código de Trabalho revela que a perspectiva da formação como direito e com finalidade coletiva e social, anteriormente vinculada à educação permanente, cede lugar à concepção assentada em lógica de formação operacional, com enfático dever de adequação às necessidades do mundo produtivo.

A transição paradigmática operada no campo da formação profissional de adultos a fez perder contornos conceituais amplos; tendo como foco a dimensão profissional na perspectiva da empregabilidade, torna-se vertente da educação ao longo da vida, como afirma Ardouin (2017). A dimensão cidadã e coletiva desaparece e institucionaliza-se a dimensão socioeconômica da formação. Tal mudança evidencia a predominância das necessidades do mercado, em detrimento do social e cultural, e a *profissionalização* como perspectiva da atual política de formação profissional de adultos, na França.

3.2 Cenário atual das políticas de formação profissional para jovens e adultos na França: a *profissionalização* como alternativa

Frente às atuais orientações institucionais de formação profissional continuada, identifica-se a adoção política e pedagógica da *profissionalização* como possibilidade formativa para jovens e adultos. Assim, busco refletir sobre sentidos e questões que envolvem a *profissionalização* como alternativa de formação.

A ideia de *profissionalização*, constitui um conceito polissêmico. A partir dos estudos de Wittorski (2016) e Geay (2016) podem-se identificar as principais significações de *profissionalização*, em perspectiva clássica e mais atual.

Em perspectiva histórica, o termo *profissionalização* está relacionado a um fazer prático num determinado campo, relacionado à aprendizagem de um determinado ofício. Geay (2016) relaciona o significado da *profissionalização* à oposição entre trabalho intelectual e trabalho

³⁹ La formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale. La formation professionnelle continue a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel et à leur promotion sociale.

manual estabelecida no século XIII, quando o termo profissão passou a se restringir a determinadas ocupações ensinadas no âmbito da universidade, não cabendo mais sua aprendizagem exclusiva no fazer do próprio ofício. No século XIX e XX, a expressão *profissionalização* foi apreendida com distintas conotações. Nos países anglo-saxões associou-se à ideia de profissão liberal, enquanto na França associou-se à constituição e organização de grupos de trabalhadores com regras próprias, num contexto de luta política desses distintos grupos por espaço, frente a uma estrutura hierárquica altamente elitista.

Assim, do ponto de vista sociológico e tradicional pode-se compreender a *profissionalização* como *legitimadora de profissões*. É entendida como um processo pelo qual uma prática laboral ou um ofício torna-se uma profissão, voltada para atender necessidades do ambiente de trabalho. Envolve um processo de negociação e *reconhecimento* de um fazer em uma profissão, com o estabelecimento de exercícios e procedimentos de formação. Esta ideia remete ao *reconhecimento* de um ofício como uma profissão dotada de regras e procedimentos próprios, o que pressupõe o estabelecimento de práticas a serem desenvolvidas em nível institucional, seja universitário ou em grande escola.

Do ponto de vista da significação atual, a profissionalização pode ser apreendida sob dois sentidos complementares: a) *profissionalização* como *integração entre trabalho e formação*. Processo que toma a atividade de trabalho como espaço-tempo de formação, possibilitando formação *in loco*, integrada ao trabalho; ou a que promove momento de reflexão retrospectivo ou prospectivo das situações de trabalho, para experimentação de novas práticas profissionais que primam pela lógica da qualidade/eficácia⁴⁰; b) *profissionalização* como *qualificação para o trabalho*. O campo da formação busca colocar em evidência o caráter *profissionalizante* de suas ofertas de formação, na tentativa de convencer da necessidade de formação aos demandantes (vistos como contratadores de um serviço), que podem ter acesso a eficazes dispositivos formativos, com vista a melhorar o local e o desempenho de suas práticas

⁴⁰ A discussão sobre eficácia (*efficacit e*) e eficiência (*efficience*) tem origem na década de 1970 com a crise e questionamento mundial do modelo burocrático de gestão estatal a partir do advento da globaliza o. A reformula o deste modelo resulta na ado o de modelo gerencial na administra o pública, que prima pela excelência da gestão administrativa. Na França, a eficácia ganha força nos anos 2000 com as reformas de funcionamento do Estado, pela implementa o da Lei orgânica relativa às leis de finanças de 2001 (*Loi organique relative aux lois de finances*) e a Revisão geral de políticas públicas (*R vision générale des politiques publiques*), pelas quais o Estado deixa de ser “Estado-meio” para “Estado-resultado”, conceito que passa a orientar a gestão de todas as políticas públicas. O conceito   associado   lógica de resultado, na qual este   obtido pela consecua o de objetivos estabelecidos com os recursos disponíveis (BARBIER, WITORSKI, 2015). Assim, concebo que no campo da forma o profissional, a eficácia ocorre quando os indivíduos dominam todas as habilidades estabelecidas como necessárias para o exercício de sua profissão, independentemente da empresa para a qual ele trabalhe.

de formação. Ou seja, busca-se desenvolver a eficácia de dispositivos que visem a aprimorar o lugar e a legitimidade da oferta e de práticas de formação.

Tais dispositivos fazem parte de uma disputa de concepções de *profissionalização* que transitam na lógica formação-emprego e formação-ofício. A oposição se apresenta respectivamente entre uma perspectiva adequacionista, que passa pela ideia de treinamento ou desenvolvimento de competências "específicas" e uma perspectiva "transversalista", na qual valoriza-se a ideia de desenvolvimento de competências generalistas ou transferíveis para vários empregos e profissões. (WITTORSKI, 2008).

Aspecto relevante no debate de concepções da profissionalização é quanto às correntes teóricas que caracterizariam a formação profissionalizante. Uma corrente defende a formação voltada especificamente para um emprego/trabalho ou área profissional; uma segunda corrente entende que seria uma formação centrada na prática, adotando conhecimentos construídos de maneira "operacional"; e a terceira corrente defende que envolveria a formação de profissionais, em parceria com empresas.

As significações atuais de *profissionalização* e sua crescente invocação como fundamento pedagógico da formação de adultos estão no bojo de transformações econômicas e sociais de égide mercadológica, centradas na lógica dos resultados e da descentralização do poder, delegando aos indivíduos a responsabilidade por maior eficiência⁴¹ no ambiente de trabalho. Consequência observada no âmbito das orientações político-normativas previstas na Lei n. 391 de 4 de maio de 2004, da formação profissional continuada de adultos, na qual se identifica a passagem da lógica de *formação* para a lógica de *profissionalização*.

Essa transposição encontra justificativa no discurso de maior aproximação entre o campo do trabalho e a formação, em que as situações/atividades de trabalho tornam-se o meio direto e indireto de formação dos trabalhadores.

O apelo da formação profissional de adultos voltada para a formação cidadã e desenvolvimento humano e social é substituído por concepção de formação a serviço das necessidades trazidas pela flexibilização do trabalho, pelas quais busca-se construir um perfil de profissional *autônomo, responsável e adaptável*. Busca-se, ainda, favorecer o desenvolvimento contínuo de competências que acompanhem as constantes mudanças

⁴¹ O conceito de eficiência (*efficience* em francês), por sua vez, é frequentemente confundido com o termo eficácia, contudo possui relação com a proporção entre recursos mobilizados e resultados obtidos (BARBIER, WITTORSKI, 2015). A eficiência representa a garantia de resultados já obtidos ou resultados maiores valendo-se do mínimo de recursos disponíveis (que podem ser de diversos tipos, tais como: institucional, humanos, financeiro, temporais, espacial, metodológico etc.). Assim, uma ação é eficiente quando o indivíduo utiliza os recursos de forma racional para obter o sucesso esperado.

provenientes das situações de trabalho e que assegurem elevada eficácia das atividades laborais. Também estabelece a “especificação/particularização” de competências, um perfil multitarefa do trabalhador e a perda de poder das categorias profissionais sobre a identidade dos perfis profissionais. Tais aspectos possibilitam inferir que o sentido da profissionalização está relacionado ao discurso de polivalência.

O campo das concepções de formação profissional de adultos na França encontra-se em cenário de mudanças e disputas, permeado por contradições que emergem de visões ideológicas que remontam a questões diferenciadas, de acordo com cada grupo social envolvido ou responsável pela promoção da formação (sociedade, empresas, indivíduos, sindicatos etc.). No centro desta disputa ideológica tem prevalecido, do ponto de vista das organizações, a lógica das *competências* que primam por acompanhar constantes mudanças provenientes das situações inaugurais de trabalho.

Não há como negar que a lógica das competências possui afinidade e traços com a *Teoria do Capital Humano*, estabelecendo novos contornos de acordo com as atuais necessidades da sociabilidade capitalista. Fundamenta-se na dinâmica de competitividade dos mercados e na alta produtividade, em função do adequado desenvolvimento e utilização das competências pelos sujeitos. Sob esta lógica, o desenvolvimento de competências no processo de formação é o alicerce fundamental e resultado da adequação à instabilidade promovida pelo sistema capitalista contemporâneo.

Os elementos em questão convergem para uma estreita identificação da *profissionalização* com a ideia de *desenvolvimento profissional* (WITTORSKI, 2016): um processo que prima pelo desenvolvimento de competências específicas e locais, orientadas pela concepção do que seria um “bom profissional”, adotada pelas distintas organizações. A formação *in loco* é desenvolvida no decorrer da atividade profissional dos indivíduos; por ela negocia-se a identidade profissional — que pressupõe a discussão, avaliação e definição entre indivíduos e organizações das qualificações profissionais, e trata da reorientação profissional — que envolve o movimento de retorno do indivíduo a processos de formação para a obtenção de uma nova profissão, na qual se busca promover o desenvolvimento de saberes e competências e a construção de um perfil profissional. Todo esse processo pode ser também associado à ideia de *profissionalização* da formação (GEAY, 2016).

A *profissionalização*, assim entendida, aponta para um aspecto ambíguo na invocação como concepção de formação de adultos. Ao mesmo tempo que sinaliza uma inclinação instrumentalista de formação para o mercado, também coloca em questão limites e fragilidades

do formato essencialmente escolar que a formação profissional de adultos assumiu historicamente no contexto francês.

Geay (2016) aponta ainda que a *profissionalização* é uma resposta ao formato excessivamente escolar da formação profissional de adultos. Esta ideia tem como pano de fundo a hierarquia construída historicamente entre formação teórica e aprendizagem prática. Remonta ao século XVIII, quando o formato escolar estabeleceu um lugar próprio para o aprendizado de práticas sociais que até então eram transmitidas no próprio trabalho, o que resultou na desvalorização dos saberes práticos. Apesar de as escolas profissionais terem sido criadas neste período, com a pretensão de reconectar saberes práticos e intelectuais, apenas consolidou a prática profissional como aplicação de saberes científicos e de técnicas. Este um paradigma pedagógico expresso pela ordenação “teoria-prática” que se torna o fundamento último do ensino de profissões no âmbito escolar. (GEAY, 2008, p. 76).

Esta lógica formativa, quando adotada em sua radicalidade no pós-Segunda Guerra, por instituições francesas voltadas para a formação profissional de jovens e adultos, evidenciaram a premissa de que os saberes teóricos e sua transmissão caberiam ao período da infância e adolescência, enquanto à idade adulta caberia a aplicação dos saberes teóricos (aprendidos na escola) nas práticas profissionais. A concepção de formação profissional assim fundamentada contribuiu para a desvalorização da aprendizagem prática frente aos estudos e representou a negação efetiva dos saberes da experiência e do trabalho como princípios formativos. A contraposição a esta lógica surge a partir da crise econômica e social da década de 1970, com a proposição da *alternância integrativa*, como estratégia pedagógica de *profissionalização* de jovens e adultos. Por outro lado, a *alternância* nasce como modelo desprestigiado, enquanto herdeira do *status* desvalorizado da aprendizagem profissional.

3.3 *Alternância integrativa: um sistema complexo de profissionalização*

A formação em *alternância* apresenta-se como a maior expressão da formação profissional para jovens e adultos, atualmente, no sistema francês. Proposta pedagógica que pretende a qualificação profissional por meio da integração entre escola/instituição de formação e o mundo do trabalho. O desenvolvimento da *alternância* constituiu uma intenção ambiciosa ao articular diferentes atores e lógicas e ao propor a *experiência / o saber prático* como princípio formativo. Uma proposta complexa de formação que se apresenta como alternativa pedagógica ao modelo essencialmente escolar em que a formação profissional de adultos se tornou, historicamente.

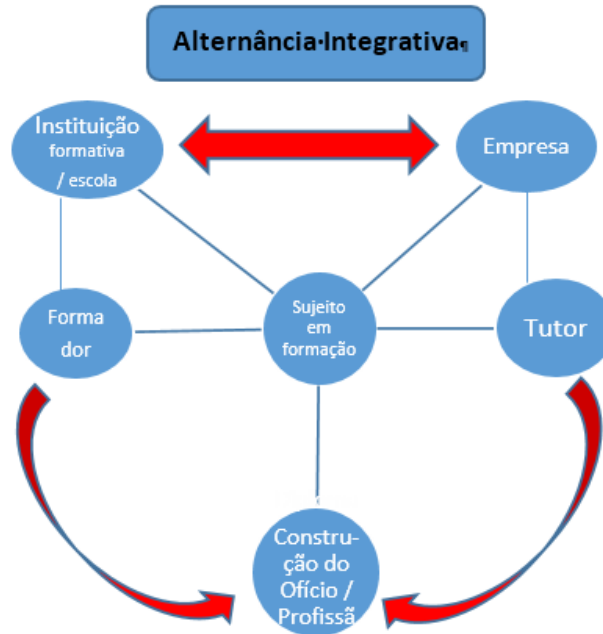
Na *alternância*, a organização e a temporalidade podem ocorrer *em justaposição*, *em negociação* e/ou *em integração* entre escola/instituição formadora, a empresa, e os sujeitos em formação:

- a) *Alternância em justaposição*, a formação ocorre em concomitância na instituição educativa e empresa. Duas lógicas formativas distintas que funcionam em paralelo e sem parâmetros e finalidades em comum as duas instituições formadoras. Os sujeitos transitam entre a escola e a empresa e atuam segundo orientação e critérios de cada instituição, sem ocorrer diálogo entre aprendizagens e práticas formativas de cada uma delas. Neste tipo de alternância cabe ao estudante promover a síntese do aprendizado obtido entre o tempo escolar e o campo de trabalho. O único ponto em comum entre as instituições é o fornecimento de diploma ao final da formação.
- b) *Alternância em negociação*, os objetivos da formação são *ajustados entre* um formador da escola e um tutor da empresa. Processo que ocorre por meio da orientação dos sujeitos na sistematização, formalização e construção de um referencial de formação. Se por um lado os tempos e objetivos são próprios de cada instituição, o processo formativo desenvolvido, por outro lado, leva em consideração o estabelecido em cada espaço em função do referencial de formação dos sujeitos. Neste caso, o sujeito é orientado a praticar o que se diz no espaço de formação e a fazer o que se pratica no espaço do trabalho e vice-versa. Há *reconhecimento* da importância dos aprendizados de cada instituição sem, contudo, ocorrer troca mais efetiva e formalizada.
- c) *Alternância em integração ou alternância integrativa* promove uma efetiva atuação conjunta das instituições. Mais do que uma formação negociada, a organização do tempo, objetivos e proposta da instituição formadora e da empresa são definidos de forma coordenada e em diálogo. A interação e a integração entre escola e empresa são intermediadas pelo formador e um tutor, respectivamente. Ambos transitam pelas instituições, a fim de identificar e definir a atuação a ser desempenhada no percurso formativo. O diferencial da *alternância em integração* é a construção do processo de formação profissional a duas mãos.

O modelo da *alternância integrativa*, por se fundamentar no diálogo e interação permanente, revela uma peculiar abordagem pedagógica na formação profissional para jovens e adultos, ao enredar propósitos e práticas de mundos tradicionalmente distantes. A forma de organização temporal entre as instituições e os sujeitos implicam uma complexa integração: o tempo na empresa ordena o que será feito pelo sujeito no momento da formação, ao mesmo

tempo em que, o que foi feito e aprendido em formação irá determinar e organizar o que se faz na empresa, como procedimentos e ações a serem desenvolvidas pelos indivíduos.

Figura 2 - Esquema da alternância integrativa



Fonte: Elaboração da autora

A estruturação da *alternância integrativa* evidencia que constitui uma prática formativa com lógica distinta das propostas convencionais de formação profissional, envolvendo distintos atores e lógicas que atestam sua complexidade. Para Clénet (2005), a complexidade da *alternância* está em responder a três funções que relacionam os sujeitos e as organizações com o mundo do trabalho, tais como: *aprendizagem*, *integração socioprofissional* e *qualificação*. A função de aprendizagem para jovens e adultos decorre de dificuldades do ambiente escolar ou profissional, quando o processo de ensino-aprendizagem tradicional não consegue sanar os problemas apresentados. A *alternância* se constrói de práticas formativas, invertendo a lógica tradicional escolar teoria-prática; a função de *integração socioprofissional* ocorre quando há rupturas de ligações que geram exclusão, um sistema de reconstrução dos laços do indivíduo com os demais sujeitos e as organizações; e a função *qualificação* está relacionado com a gestão de recursos humanos, a empregabilidade e a formação de competências. Sob esta lógica, a *alternância* pode ser entendida como um “sistema complexo, com origens enredadas de difícil dissolução ou organização”. (CLÉNET, 2005, p. 44)

A complexidade, como ensina Morin (2007), caracteriza-se pela imprevisibilidade, o que ocorre em sistemas que enredam ações humanas, sociais e profissionais, como a formação

em *alternância*. Ações singulares, que não podem ser previstas em sua totalidade, pois respondem ao inesperado, ao inédito e produzem efeitos também imprevistos. Tais ações podem ser explicadas e compreendidas quando situadas em seu contexto e quando se busca compreender as motivações das ações dos atores. (GEAY, 2016)

Num sistema complexo, busca-se a modelização de comportamentos em situações que se reportem ao seu contexto, quando se demanda identificar qual o projeto, os objetivos para determinadas ações e os efeitos produzidos. Não se pretende somente resolver problemas já previstos, mas formular *o problema* na situação identificada como complexa. No caso da formação em *alternância*, enquanto um modelo complexo, a questão gira em torno da superação da simplificação resultante do aprendizado de técnicas em instituições de formação, aplicadas a situações e a universos que são, também, complexos, uma vez que a lógica passa sempre pela simplificação na condução de problemas, por meio de soluções aprendidas. A *alternância integrativa* atua como alternativa à não simplificação, ao enfrentar a dualidade complexidade/simplificação. O enfrentamento ocorre por meio da proposta de se valer das situações reais de trabalho, da experiência *in loco* como a matéria-prima da formação, para assim compreendê-la, modelizá-la e fazer emergir ou colocar um *problema*. Vale-se de situações que permitem explicitar dimensões que precisam ser reparadas.

O sistema complexo de formação em *alternância* evidencia ainda que compreender, explicar práticas e problematizar situações profissionais estabelece um diálogo profícuo com uma abordagem interdisciplinar. A interdisciplinaridade implica reflexão multirreferencial, cruzamento de vários referenciais, diferentes visões e análises que possibilitam outras formas de se relacionar com saberes/conhecimentos e de apreender a complexidade das situações. Pauta-se também numa postura de reflexividade do sujeito em formação, com olhar sobre sua própria posição no processo de formação e nas situações vivenciadas — um praticante que também é pesquisador de sua prática. A *alternância* assim pensada aponta que, em termos de concepção, o conhecimento e a prática das situações reais do trabalho não são encarados em justaposição, mas tratados de maneira a integrar os saberes da prática e os saberes formais.

Por tal perspectiva, a *alternância* é defendida por Geay (2016) como forma de resposta a um excesso de escolarização na formação profissional de adultos que se construiu baseada na polarização histórica entre saberes teóricos e práticos e que estabeleceu uma oposição conflituosa entre o mundo escolar e o mundo do trabalho. Um sistema complexo que possibilita uma interface teoria e prática.

Embora esta oposição tenha sido acentuada no contexto da sociedade de serviços, na qual se estabeleceu distinção entre ocupações da área técnica e ocupações da área humana, este

modelo tornou mais complexas as atividades profissionais, exigindo perfis profissionais com maior iniciativa, *autonomia*, criatividade, e trouxe consigo o desenho da formação por competências. Tais mudanças colocaram em cheque os saberes formalizados da escola, por não mais responderem em sua plenitude às necessidades surgidas no dia a dia das situações de trabalho. Ou seja, a formação profissional exclusivamente em modelo escolar não possibilita a construção de um “saber-fazer” que responda às inovações surgidas no contexto de trabalho. Sob esta lógica, Geay (2016, p. 77) afirma que “há um novo profissionalismo, no qual a escola exclusivamente não é mais suficiente. Trata-se de um fazer bastante amplo que se aprende em alternância e que não é possível de se aprender unicamente na escola”.

Com o desafio de responder as lacunas deixadas pelo modelo essencialmente escolar na formação de jovens e adultos, pode-se dizer que essa constatação parte do pressuposto de que há saberes que não se aprendem de modo formalizado e estruturado como propõe a escola, mas que precisam ser vivenciados para serem aprendidos. Assim, entendo que a *alternância integrativa* toma a *experiência* como princípio educativo.

A *experiência* apresenta-se como meio que possibilita maior familiarização com situações do trabalho e com aspectos que não são possíveis de serem apreendidos no ambiente escolar. A experiência na *alternância* seria um meio de iniciação direta, no ambiente de trabalho, ao ofício escolhido, quando os sujeitos em formação profissional inicial ou continuada podem vivenciar, sistematizar e teorizar a *experiência*, não se restringindo apenas a um quadro de saberes teóricos sistematizados fornecidos pela escola.

A centralidade dada à *experiência* na formação por *alternância* evidencia uma implicação direta no que tange à valorização dos saberes da prática ou os saberes do fazer, como constituintes de competências não possíveis de serem transmitidas. Neste aspecto, percebe-se que a formação de competências profissionais torna-se o propósito da *alternância*, na tentativa de superar a supremacia dos saberes formais na formação profissional de jovens e adultos.

Logo, a questão posta à *alternância* transita na dissonância de visões e lógicas de formação entre o sistema de trabalho e o sistema escolar. No sistema de trabalho, a produção de saberes é comumente conhecida pelo seu caráter utilitarista, ou seja, a validade dos saberes subordina-se à sua utilidade. Por outro lado, a lógica do sistema escolar é a de ensinar saberes sistematizados e desenvolver a aquisição e compreensão de tais saberes em função deles mesmos. Lógica que tem como justificativa sua posterior aplicação à prática.

O desafio da *alternância* estaria em garantir que os atores do processo se apropriem de ambas as funções, nas situações em que elas ocorrem. Por situar-se num campo de lógicas distintas com real dificuldade de cooperação, a *alternância* demanda diálogo e um ambiente

cooperativo de trabalho, que promova a construção de um sistema formativo em interface/intercessão real com a qualidade humana do processo. Daí que a questão institucional/organizacional é, ao mesmo tempo, o desafio e a estratégia para fazer a ligação entre sistemas distintos — ou seja, um elemento catalisador às exigências apresentadas.

3.4 Um olhar cruzado sobre a formação profissional de jovens e adultos entre Brasil-França: diálogos possíveis

Ao mergulhar no campo conceitual da formação profissional de adultos na França, verifiquei haver identificação entre a perspectiva de *profissionalização*, pelo mecanismo da *alternância integrativa* e a política de formação profissional integrada com a educação básica para adultos no Brasil, por meio da experiência do *Proeja*.

Assim, um olhar cruzado sobre a política e sobre a experiência de formação profissional integrada em ambos os países apresenta-se como possibilidade de refletir sobre a concepção de educação de jovens e adultos na perspectiva da formação profissional, em diferentes níveis de escolarização.

Um primeiro aspecto a destacar refere-se à *dimensão do contexto* de exclusão social na França e de pobreza no Brasil, ao qual as políticas de formação profissional estão ligadas. No âmbito francês, a formação profissional de adultos situa-se no bojo da crise do Estado de bem-estar social, em que se observa a falência de mecanismos de regulação econômica e de política social. A ação do Estado francês está atualmente voltada para a questão do emprego, sob a lógica da empregabilidade. A formação profissional encontra-se no meio de uma crise do emprego e de políticas sociais, a fim de responder a demandas empresariais, e como forma de obtenção de maior eficácia no que tange à justiça social, na tentativa de acoplar direito individual que engloba emprego e promoção social.

No Brasil, a formação profissional está ligada a um contexto social de desigualdade e pobreza, fundada na ideia de desenvolvimento, tomado como crescimento econômico, em que se desconsideram relações de poder e limitações ambientais. Frente a um cenário histórico de desemprego estrutural e de miséria, ainda se impôs a lógica do Estado mínimo e do mercado soberano, com desregulamentação desse mercado, com flexibilização dos contratos de trabalho e privatizações, apagando “a herança das políticas redistributivas e os mecanismos de regulação do mercado e do social” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2009, p. 8). A formação profissional no Brasil tornou-se uma das fórmulas para atender necessidades impostas pelo capital, frente às instabilidades do mercado e assumindo relação com o desenvolvimento sob o

imperativo do capital humano, da sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências e da empregabilidade.

Numa *dimensão histórica* identifica-se a distinção entre *política institucionalizada e política via programa*. A formação profissional na França parte de uma realidade em que a educação básica é um direito universalizado, com um sistema educacional que possibilita a interface da escolarização com a formação profissional, no que corresponderia ao ensino médio brasileiro. A estruturação legal de um sistema de formação profissional desenvolveu-se com perspectivas inversas, ideologicamente, para adultos e jovens já iniciados em atividade de trabalho. Em origem, a formação profissional de adultos é assumida como forma de adaptação do trabalhador às mudanças tecnológicas e do trabalho, como favorecimento à promoção e acesso a todos os níveis de cultura e de qualificação profissional, contribuindo para o desenvolvimento cultural, social e econômico. Em momento atual, o sistema é reduzido à perspectiva econômica e a formação é apresentada como alternativa individual e instrumento para inserção, reinserção e adaptação profissional. Ainda que o sistema de formação tenha sofrido mudanças e perdido sua perspectiva humanista, mantém-se como política em ação coordenada e integrada entre poder público, instituição privada, sindicatos patronais e de trabalhadores, o que evidencia seu forte nível de institucionalização.

No caso brasileiro, explicita-se uma profunda desigualdade no acesso e na qualidade da educação básica à população, com elevados índices de analfabetismo e População Economicamente Ativa (PEA) com baixo nível de escolaridade. A política de formação profissional, neste caso, desenvolve-se sem a integração ou a interface da escolarização, e se pauta pelo reiterado investimento de recursos estatais em parceria público/privado, sob o controle quase exclusivo do patronato do Sistema S, com oferta de formações aligeiradas e sob a lógica de treinamento.

A desarticulação histórica entre educação profissional e educação de jovens e adultos é, portanto, visualizada pelas ações tênues do Estado em garantir escolarização associada à formação profissional aos sujeitos, enquanto trabalhadores ou potenciais trabalhadores, com algumas experiências do Ministério do Trabalho em conjunto com entidades sindicais como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), por exemplo. Embora legalmente, como expresso pelo § 3º, do Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recomende-se a articulação da educação de jovens e adultos com a educação profissional, prevendo currículos e metodologias próprias, as políticas de reinserção de trabalhadores não escolarizados nos campos da escola e da formação profissional praticamente inexistem. A respeito desta relação, Paiva (2009) afirma que profissionalização foi demanda de setores produtivos, bem como

lógica da sociedade brasileira reivindicá-la e compreendê-la como meio de formação destinada aos mais pobres, uma vez que a formação geral como preparação para ingresso na universidade esteve destinada às classes médias e ricas. Mesmo quando se pensa a formação profissional de nível médio, as ofertas profissionais são subalternizadas no mundo do trabalho, sem promover a *autonomia* dos sujeitos.

Esta constatação reflete a dicotomia produzida entre uma educação que "prepara para o mercado de trabalho" e a que "prepara para a vida", refletindo a dualidade estrutural entre formação profissional e ensino propedêutico, marcante na história da educação brasileira, assim como a ideia de que a formação humana ou profissional se faz antes da prática, e não em diálogo com ela. A superação da apartação entre a formação geral e a formação profissional ocorre, entretanto, tardiamente, com a proposição da política pública do Proeja.

Este resgate histórico conduziu-me a um mergulho na *dimensão das experiências* de formação profissional realizadas de modo integrado pela *alternância integrativa* na França e pelo Proeja no Brasil, que se aproximam conceitualmente, mas que transitam entre a lógica conceitual *pragmática* de formação mais estreita com o mundo do trabalho, com o viés da empregabilidade, e a lógica de *formação humanista* centrada no desenvolvimento do indivíduo e do social, mas com baixa expectativa de inserção profissional.

Em termos conceituais, no contexto francês, a perspectiva da profissionalização prevalece como opção para a formação de adultos, quando se pretende maior articulação entre formação profissional e o mundo produtivo, sendo a *alternância integrativa* um mecanismo preferencial de formação neste campo. Este um dispositivo pedagógico que coloca em relação dois mundos sociais distintos — um processo conjunto, no qual parte da formação ocorre na instituição escolar e, outra parte, no meio do trabalho.

No caso brasileiro, o poder público amplia o lugar político da educação para jovens e adultos, organizando-a como modalidade, não mais restrita à alfabetização, mas garantindo a continuidade em termos de escolarização, no âmbito do nível médio e, ainda, inovando ao propô-la de forma integrada com a formação profissional, por meio do Proeja. O objetivo do Programa volta-se não só para a ampliação dos espaços públicos de oferta de educação profissional para adultos, mas também se apresenta como estratégia de universalização da educação básica.

Em termos epistemológicos, a *alternância integrativa* tem sua complexidade reconhecida, ao se propor superar hierarquias entre conhecimentos teóricos e práticos, pela integração feita entre mundo escolar e mundo do trabalho, como modo de formação profissional para adultos. O Proeja, por sua vez, fundamenta-se numa outra lógica de complexidade, ao

propor o currículo como forma de integração entre a educação básica, a formação profissional e os pressupostos da modalidade educação de jovens e adultos, que considera a necessidade de oferta de curso que leve em conta as vivências, conhecimentos, saberes e *experiências* dos sujeitos até o retorno à escola. O Programa tem o trabalho como princípio educativo e eixo concreto de compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências, das artes e da tecnologia. Nesta concepção de formação, em que o trabalho é princípio educativo, os conhecimentos gerais, específicos e os saberes práticos do mundo do trabalho são indissociáveis, complementares e não hierárquicos.

Em termos de política pública, a *alternância integrativa* tem alta institucionalidade, formalmente estruturada e financiada pelo Estado francês com coparticipação intersetorial. De maneira distinta da experiência francesa, o Proeja nasceu sob o formato de política pública traduzida como *programa*, com estratégia de incorporação orçamentária e de recursos humanos gradativa, em instituições de formação profissional já consolidadas no cenário nacional, o que previa sua institucionalidade e consolidação como política de Estado em alguns anos. Entretanto, os complexos mecanismos de aceitação e assunção de um novo público nessas instituições de ensino não garantiram a continuidade e a institucionalização da política no tamanho e requerimentos exigidos pela demanda potencial de sujeitos jovens e adultos sem escolarização de nível básico concluída. A política praticada nessas instituições admitiu que o dever do Estado com a educação para todos ficasse à mercê do compromisso político e ideológico de profissionais com a educação de jovens e adultos no país, sem que respondesse à altura do compromisso com o serviço a ser prestado à população.

Quanto ao funcionamento, a *alternância integrativa* busca um trabalho de ajustamento entre escola e empresa, sendo as trocas assimétricas, pois os ajustes são mais recorrentes no âmbito escolar. Essa troca se materializa com a construção de um referencial de formação, com a interação ativa de um formador da escola e de um tutor na empresa. Evidencia-se uma relação benéfica entre ambas, mas a instituição escolar — demandante do início do processo formativo — também é a que consente as contribuições mais significativas. Do ponto de vista da empresa, a *alternância integrativa* facilita o recrutamento e a preparação de mão de obra flexível. Contudo, observa-se a construção de uma nova institucionalidade que impõe desafios no que tange à interlocução entre as duas instâncias e os sujeitos em formação. Quanto à formação, estudos de Doray e Maroy (2001) apontam que melhorias ocorrem pela grande adequação da aprendizagem em função do emprego de destino, por compor um sistema que tem nas experiências vividas no ambiente de trabalho um princípio educativo, com forte potencial de inserção profissional para os estudantes.

O Proeja, de forma semelhante, também apresenta desafios no desenvolvimento da proposta curricular integrada para o público jovem e adulto, pelas tentativas de trabalho interdisciplinar frente à hierarquia dos chamados saberes científicos em relação aos saberes não científicos de estudantes e de educadores, na instituição. A estratégia interdisciplinar, realizada por meio dos chamados *projetos integradores* no caso do Proeja/IFRJ, estabelece uma nova forma de construção do conhecimento, quando os sujeitos, a partir de uma temática escolhida por turma, coloca em articulação e diálogo saberes gerais, específicos e práticos do curso ofertado.

A articulação com o mundo do trabalho se faz pela realização de estágio curricular, em período de finalização do curso. A relação entre a instituição formadora e a empresa é assimétrica e com pouco diálogo no que tange à proposta de formação profissional do estudante. A aprovação da proposta de estágio junto à empresa ocorre por meio de avaliação técnica de um professor do curso, enquanto a manutenção da parceria entre empresa e instituição escolar é mantida em virtude da “qualidade ou não” dos estudantes. A troca e a contribuição formativa ocorrem na experiência vivenciada pelos próprios estudantes. Neste caso, a escola dialoga com o mundo do trabalho por meio de *feedbacks* dos estudantes e dos supervisores do estágio na empresa, o que evidencia o formato essencialmente escolar da formação profissional de adultos, no caso brasileiro.

3.5 O que se aprende do cruzamento de olhares

O olhar cruzado sobre a *alternância integrativa* e o Proeja me permitiu refletir que a formação profissional de adultos tem relação com o desenvolvimento social e econômico, o que sinaliza estarem mergulhados, ambos, numa disputa de concepções de formação e de sociedade, refletindo o dualismo educacional e relações assimétricas entre classes sociais.

Possibilitou-me, ainda, perceber que o desenvolvimento da *alternância integrativa* na aproximação entre mundo escolar e mundo do trabalho permite aferir uma ligação estreita com a inserção profissional. Neste caso, o formato da *alternância* evidencia maior potencial de inserção do que o formato *estágio* em empresas. Esta questão, no que tange ao Proeja, tem sido um ponto criticável e frágil do ponto de vista da articulação entre formação integrada e políticas de emprego e renda, por exemplo, para a inserção profissional dos sujeitos atendidos. A superação da fragilidade na integração entre políticas de formação e políticas do campo de trabalho abre caminho para o estabelecimento de outras bases na relação entre educação e

desenvolvimento, que demanda atender, de forma paralela, a critérios de justiça social e necessidades da produção econômica.

Outro ponto relevante trata das concepções que fundamentam a *alternância* e o Proeja. A *alternância integrativa*, apesar de apresentar-se como estratégia pedagógica com pretensão de superar o excesso de escolarização e a hierarquia entre saberes teóricos e práticos, tem como fundamento o desenvolvimento de competências adequadas à empregabilidade. O Proeja, de forma distinta, apesar do contexto econômico dominado por preceitos neoliberais, instaura o contraditório, propondo formação em dimensão ampla, voltada para possibilitar aos sujeitos o acesso a saberes e a conhecimentos produzidos pela humanidade; à compreensão do mundo; à inserção no mundo do trabalho e a melhores condições de vida, mas não se resumindo a isto — “formação na vida e para a vida”. (BRASIL, 2007).

Por fim, considerando que o atual contexto brasileiro de reformas educacionais e destituição de direitos parece convergir com a configuração das políticas educacionais que visam atender interesses do mercado econômico e do grande capital, sou levada a indagar: quais as perspectivas para a política de integração da educação básica com a educação profissional para jovens e adultos? A concepção do Proeja será substituída pela ideia de profissionalização atualmente presente na França? A concepção de *alternância*, que reflete proximidade com a proposta de formação do Proeja, apresenta-se como horizonte na construção do sentido da educação de jovens e adultos, na perspectiva da formação profissional no Brasil?

4 O PROEJA NA EFETIVAÇÃO DO NÚCLEO ESSENCIAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A busca pela compreensão da ação do Proeja como estratégia política para garantir parte das condições materiais básicas de vida, pela oferta do direito à educação básica para jovens e adultos demandou identificar o modo de oferta por meio do caso Proeja/IFRJ. Essa busca inicia-se pelo que considere aspectos contextuais que culminaram na formulação do Proeja no âmbito do governo Lula, nos anos 2002.

O primeiro aspecto desse contexto refere-se ao movimento histórico de luta pela organização da educação de jovens e adultos como política pública — demanda de educadores e fóruns, para assegurar direito aos sujeitos da EJA. Registra-se que as ações governamentais neste campo estiveram voltadas de forma predominante na oferta da alfabetização e do ensino fundamental, apresentando-se como medida insuficiente na busca por assegurar parte da dimensão material da *dignidade humana* e alterar o quadro de desigualdade educacional.

Um problema nesse campo é a constatação de ações tênues do Estado para garantir escolarização associada à formação profissional aos sujeitos trabalhadores ou potenciais trabalhadores. As políticas de formação profissional foram sendo construídas de forma desvinculada de políticas de escolarização de EJA, com algumas experiências do Ministério do Trabalho. As mais significativas vieram de entidades sindicais como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), por exemplo. Como experiências relevantes podem ser destacadas a do Programa Integração⁴² e a da Escola Sindical 7 de Outubro (em Belo Horizonte)⁴³. Além dessas, pode-se destacar a da Escola de Trabalhadores para Trabalhadores, desenvolvendo experiências de formação profissional no Centro de Trabalho e Cultura (Recife, Pernambuco), uma ONG de Recife que recebe patrocínio de agências de cooperação internacional e nacional, parceira do Governo Municipal, de Sindicatos e de Movimentos Sociais. Embora legalmente houvesse recomendação para articular a educação de jovens e adultos à educação profissional, prevendo

⁴² O Programa Integração foi iniciativa educacional da Central Única dos Trabalhadores (CUT), sob responsabilidade direta de sua Secretaria Nacional de Formação (SNF). Implementado no período de 2000 a 2002, desenvolveu-se em 11 estados brasileiros, por confederações e federações filiadas à CUT, de 13 diferentes ramos produtivos. Visava propiciar aos trabalhadores formação profissional e elevação de escolaridade no nível do ensino fundamental ou médio, o que fez em um total de 120 turmas de ensino fundamental e 57 turmas de ensino médio, cada uma com aproximadamente 30 alunos.

⁴³ Segundo o Estatuto, no Capítulo I, “§ 2º - Estabelecer parcerias para o desenvolvimento de experiências de Educação de Jovens e Adultos – EJA, qualificação e requalificação socioprofissional, tendo em vista a disseminação de boas práticas no âmbito da produção e gestão em empreendimentos econômicos com fins sociais que estejam em consonância com os propósitos das políticas públicas de inclusão produtiva”.

currículos e metodologias próprias, as ações políticas de reinserção dos trabalhadores não escolarizados nos campos da escola e da formação profissional praticamente eram inexistentes.

O segundo aspecto referiu-se ao público demandante de aumento de escolaridade com profissionalização e a negligente atuação estatal no âmbito social e econômico, que os obrigou a trabalhar desde a infância para prover condições materiais de sobrevivência ou que foram “saídos” da escola por motivações que remetem à própria qualidade dessa instituição. Público demandante por ação que respeitasse sua condição socioeconômica, saberes e subjetividades.

Por meio do Proeja, o poder público, a meu ver, ampliou o lugar político da EJA, organizando a modalidade como política pública, não mais restringindo-a à alfabetização e ao ensino fundamental, mas garantindo a continuidade em termos de escolarização no âmbito do nível médio e inovando ao propô-la de forma integrada com a formação profissional. Nesse caso, uma ação de vanguarda que, na garantia do direito à educação básica, consolidou-se como obrigação do Estado posteriormente, com a alteração da Constituição pela Emenda n. 59 de 2009.

4.1 Histórico e construção do Proeja

A proposição do Proeja permitiu perceber como direitos não estão dados, estão em constante movimento de luta e disputa. Para Bobbio (1992) o mais difícil nos direitos não é sua conquista, mas sua preservação. A forma como os direitos são atendidos está no cerne da questão das políticas públicas voltadas para a EJA. Considerando a perspectiva da dimensão material da *dignidade humana*, o caso do Proeja evidenciou que o direito à EJA faz parte de um campo sempre em disputa, no qual coexistem distintos interesses e concepções. A construção da oferta do núcleo essencial do direito à educação pelo Proeja, para se fazer realidade, obteve contornos de *imposição, inovação e negociação*.

O Proeja, instituído em 2005, foi criado com a finalidade de atender a imensa demanda potencial de sujeitos jovens e adultos por escolaridade com profissionalização na educação básica. Pode-se afirmar que a criação do Programa, a partir do diálogo e de esforços da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, à época), ampliou o sentido do direito à educação para este público, ao promover a integração entre educação profissional de nível médio na modalidade EJA, até então restrita à alfabetização e ao ensino fundamental. Ainda promoveu rupturas na tradição de que o atendimento à EJA era restrito aos sistemas estaduais

e municipais de ensino, ambos marcados por problemas na qualidade e na desvalorização da modalidade.

A proposta ousou em termos de garantia do direito à EJA ao valer-se de um conjunto de estratégias legais, pedagógicas e administrativas que apontava para uma ação além de política de governo, mas como política pública de Estado, ao ser induzida a oferta no âmbito da Rede Federal de Ensino, oficialmente estabelecida como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal).⁴⁴

Embora sua indução tenha sido promovida pela instância ministerial, a construção do Programa não se restringiu ao protagonismo do poder público, mas contou com tensionamentos e a participação de instituições de educação, de pesquisa e universidades, ao longo do processo de formulação que, pelo meu olhar, confluíram na busca pela máxima eficiência do direito: a perenidade da ação do Programa em instituições escolares da rede federal de ensino, respeitando especificidades do público a ser atendido.

A primeira medida desse conjunto de estratégias ocorreu pelo meio legal, via Portaria n. 2.080, de 13 de junho de 2005⁴⁵ que estabeleceu, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada a cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos. Chamou atenção o estabelecimento de um conjunto de orientações quanto à oferta de vagas de acesso em tais instituições (10% em 2006 e 20% em 2007); carga horária; e curso de formação profissional integrado na modalidade EJA, na forma inicial e no âmbito do nível médio.

Substituído logo em seguida pelo Decreto n. 5.478 de 24 de junho de 2005, com alterações significativas em relação à medida anterior, e instituindo especificamente diretrizes para a oferta do *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade EJA*, a ação inicial demonstrou fragilidades e equívocos — uma vez que a Portaria referia-se a um ato administrativo interno do chefe do órgão — frente às regulamentações existentes no âmbito da educação profissional, além de limites à ambição de ampliar o direito à EJA como parecia sinalizar. Apesar de a alteração para Decreto representar uma ação de maior

⁴⁴ Lei n. 11.892/2008 que estabelece a criação da Rede e dos Institutos Federais.

⁴⁵ Publicada no Diário Oficial da União em 14 de junho de 2005, seção I p.112. A Portaria estabeleceu um conjunto de orientações quanto à carga horária, percentual de vagas e tipo de oferta a ser organizada em cursos integrados de formação profissional na modalidade EJA tanto na forma inicial quanto no âmbito de nível médio.

poder legal, a proposta foi alvo de tensionamentos nas instituições da Rede Federal de Ensino frente à instância ministerial à época.

O Programa foi induzido no momento em que “a própria rede colocava em questão sua institucionalidade, dividida entre prioridades e metas que, por um lado, zelava pela manutenção do *status* tradicional de oferta de cursos de ensino médio técnico e, por outro, pleiteava transformar-se em universidade tecnológica” (Entrevista Gestor 1). O anseio por uma nova institucionalidade revelou-se como um aspecto de fundo relevante para entender tensões e resistências em jogo na gênese e acolhimento do Proeja nas instituições executoras da ação e que circulavam no âmbito do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE)⁴⁶, o que pude perceber a partir de entrevista realizada com gestora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFETQ) à época (atualmente IFRJ), e que participou do referido colegiado na ocasião da proposição do Programa.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem como marco histórico inicial o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo Nilo Peçanha. Ato que criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices⁴⁷, que pretendiam qualificar mão de obra para a indústria, sendo destinada preferencialmente a jovens de classes populares ou “desfavorecidos da fortuna”, como expresso no Decreto citado. As Escolas ocupavam-se do ensino prático e conhecimento técnico voltado às necessidades produtivas dos estados brasileiros, pouco tempo depois da Proclamação da República. Na sua origem, surge para o atendimento a classes menos favorecidas, e seu propósito não estava atrelado à garantia do direito, mas voltado a manter os sujeitos no *status* social a que pertenciam (OLIVEIRA E MACHADO, 2009).

Em perspectiva histórico-política, a partir dos anos de 1937 com a alteração das Escolas de Aprendizes e Artífices para Lyceus Profissionais, a trajetória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passou por muitas transformações de caráter político-pedagógico, evidenciando disputas e tensões na construção de uma identidade⁴⁸. Consta-se que esteve à mercê de orientações políticas calcadas em modelos econômicos de sucessivos governos, o que faz emergir o contraditório do Estado na formulação de políticas de formação profissional para jovens e adultos no país.

Uma importante mudança pode ser verificada em 1942 no período do Estado Novo, com o governo de Getúlio Vargas, quando a organização da Rede com estabelecimentos de ensino

⁴⁶ Fórum formado pelos dirigentes de ensino das escolas que integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

⁴⁷ Dados oficiais disponíveis em www.brasil.gov.br. Acesso em 6 jun. 2015.

⁴⁸ A primeira mudança de identidade ocorre com a Lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937, transformando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Lyceus Profissionais, com atuação em todos os ramos e graus.

industrial passa a ofertar formação profissional de nível secundário⁴⁹. Nota-se, ainda, em período posterior a esta transformação, duas concepções em disputa quanto ao modelo de formação profissional: a) articulação entre formação técnica e formação humana, defendida pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema; e b) formação essencialmente técnica em atendimento a necessidades dos setores industriais, defendida pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Em 1959, no período do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), outra mudança legal ocorre, passando as 23 Escolas Industriais e Técnicas à condição de autarquias federais, com personalidade jurídica própria e *autonomia* pedagógica e administrativo-financeira, denominadas Escolas Técnicas Federais.

Outro exemplo dessa disputa de concepções frente à educação profissional pode ser identificado no período da ditadura civil-militar, em que o Estado instituiu, por meio da Lei n. 5.692, de 11 de setembro de 1971, a formação profissional compulsória por meio da oferta de habilitações técnicas para o ensino de segundo grau (que a Lei nomeava para o nível correspondente ao que a LDB n. 4.024/61 denominava de científico, clássico ou normal, correspondente na atualidade ao ensino médio), cuja motivação estava pautada em atender a exigências do mercado (no processo de industrialização por que passava a economia brasileira) e conter a demanda para o ensino superior. Essa normativa não foi bem-sucedida, evidenciando a precariedade da rede estadual para a oferta de formação técnica e o descompasso entre o sistema educacional e o sistema ocupacional.

Em 1978 ocorrem os primeiros passos para que algumas das escolas técnicas federais passassem a atuar também no nível superior, com a formação de engenheiros de operação e tecnólogos, o que se dá pela transformação das escolas técnicas do Paraná, a Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)⁵⁰.

A disputa de concepções apresentou-se também como forte marca da trajetória da Rede Federal de Ensino a partir dos anos 1990, quando se instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, com a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais em CEFETs⁵¹.

⁴⁹ O Decreto Lei n. 4.127 de 25 de fevereiro de 1942 estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, que passou a ser constituída por: a) escolas técnicas; b) escolas industriais; c) escolas artesanais; d) escolas de aprendizagem. O Decreto, contudo, no artigo 2º, enfatiza que dispõe sobre escolas técnicas e escolas industriais federais.

⁵⁰ Lei n. 6.545 de 30 de junho de 1978 que dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca (RJ) em Centros Federais de Educação Tecnológica.

⁵¹ Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994 que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e estabelece que a transformação das escolas técnicas federais para CEFETs ocorrerá mediante lei específica e critérios estabelecidos pelo MEC.

Mediante condições de *autonomia*, de infraestrutura e de pessoal, manteve-se pautada na articulação entre formação geral e formação profissional, desenvolvendo educação de qualidade, que extrapolava a perspectiva de formação voltada para o mercado de trabalho.

Apesar das reformas neoliberais da referida década e desmontes na educação aliados ao princípio da reestruturação produtiva⁵², constata-se que as escolas da Rede Federal de educação Profissional e Tecnológica, mesmo com dificuldades oriundas da falta de investimento financeiro e de pessoal, continuaram atraindo para seus bancos não somente segmentos das classes médias (em maioria oriundos de boas escolas de ensino fundamental ou de cursos preparatórios), mas também filhos de classes desfavorecidas economicamente, que conseguiam obter sucesso nos duros processos seletivos. Em meio à complexidade política envolvendo a educação profissional, retoma-se em 1999 a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs.

Demonstrada brevemente a suscetibilidade da Rede aos efeitos políticos e econômicos, representaria o Proeja o estopim de mais uma mudança na natureza da instituição de ensino? A interpretação, a partir da entrevista com o Gestor 2, leva-me a compreender que a indução do Programa gerou reações que, por um lado giravam em torno da pertinência social da nova ação e, por outro, como possível impedimento aos grupos que pleiteavam o *status* de instituição de nível superior, já que se tratava de um Programa inicialmente de nível médio e para um público que jamais havia sido contemplado com oferta de matrículas. Esta tensão de fundo, que emergiu com a obrigatoriedade de oferta por força do Decreto, demonstrou-se latente no caso da instituição investigada, entre outras não nomeadas que também desejavam essa transformação, como pude apreender em documentos e relato da gestora entrevistada.

Então havia nesse momento todo um processo político junto ao MEC de CEFETs querendo se transformar em universidades tecnológicas [...] O nosso CEFET Química na época pleiteava se transformar em universidade tecnológica. Isso muda, isso esclarece bastante o contexto histórico da discussão da entrada do programa, [...] havia um ponto de tensão muito grande nessa época entre ampliar a oferta de curso técnico ou similares, de nível médio, ou ampliar a oferta, iniciar e ampliar a oferta de cursos superiores. [...] o PROEJA veio pra colocar em cheque um pouco a questão de qual é nosso papel social [...] veio para justamente provocar ainda mais essa discussão da missão institucional [...] (Gestor entrevistado 2)

⁵² O Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997, quando no MEC estava Paulo Renato Souza, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), definia o objetivo de formar profissionais em sintonia com a flexibilidade exigida pelo mercado, estabelecendo separação entre ensino médio e formação profissional, e apontando claramente que a qualificação deveria estar voltada diretamente à atividade profissional.

Esse dilema não claramente explicitado foi expresso em documento do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação profissional e Tecnológica (CONCEFET)⁵³. A entidade reconhecia a importância social da ação proposta, mas tecia críticas contundentes à indução via Decreto, por entender que representava um ataque à *autonomia* das instituições, além de fragilidades na própria proposta que pouco dialogava, pela amplitude, com diretrizes da educação profissional estabelecidas pelo Decreto n. 5154/2004⁵⁴, sobretudo quanto a modos de articulação curricular que não se restringiam à forma integrada. Destaca-se que a tensão evidente, a meu ver, situa-se quanto à oferta de cursos integrados, quando no documento afirmava-se: “[...] constata-se que o Decreto n. 5478/2005, ao limitar a oferta de formação profissional exclusivamente à modalidade denominada integrada, desconsidera as múltiplas formas contempladas pelo Decreto n. 5154/2004”. (CONCEFET, 2005, p. 2).

Frente aos tensionamentos gerados e à resistência declarada, a ampliação do direito à EJA, pelo Proeja, e a indução por Decreto, apesar do caráter impositivo, mostrou-se como estratégia possível para garantir condições de viabilidade ao Programa de forma inédita, pela opção de formação integrada na oferta regular das instituições federais de ensino para jovens e adultos. Sem esta medida mandatória, talvez a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não ofertasse cursos de formação integrada na modalidade EJA, como indicava o histórico dessas instituições e o discurso de gestores entrevistados. Considerei que poderia haver um anseio no Decreto n. 5478/2005 em garantir a forma integrada como concepção de formação aos sujeitos da EJA.

A forma como a política pública do Proeja estabeleceu diálogo com a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica colocou ainda, em cheque, o papel e o compromisso político e social dessas instituições e visões preconcebidas quanto ao público da EJA. Ao remontar a memória desse processo a partir da participação do IFRJ, então CEFETQ, pude ver mais claramente como tais discussões se apresentaram em instâncias coletivas, como o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) que, ao se debruçarem sobre a medida ministerial, mostrou-se palco de discussões emblemáticas sobre fundamentos e orientações do Programa além do papel social requerido por suas instituições para atender o público da EJA.

⁵³ Documento do CONCEFET em resposta ao ofício circular MEC/SETEC n. 030 de 1 de agosto de 2005 que apresentava aos diretores da Rede Federal esclarecimentos quanto ao Decreto n. 5478/2005 que instituiu o Proeja.

⁵⁴ O Decreto regulamenta a educação profissional e tecnológica no âmbito da Lei n. 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Esse Fórum foi bem representativo na época, porque havia instituições que defendiam bastante o PROEJA! Tinha um olhar de que nosso papel social era atender a esse público, inclusive com críticas de que nós fechávamos a porta pelos nossos processos seletivos... como eu digo: muito seletivos... então, o PROEJA veio pra colocar em cheque um pouco a questão de qual é nosso papel social. [...] além de atender, seria pra atender todos, independentemente de classe social, de idade... é uma escola para todos! E aí o PROEJA veio para justamente provocar ainda mais essa discussão da missão institucional (Gestor entrevistado 2)

A partir do resgate de documentos e memória do contexto de formulação e experiência de participantes da instituição investigada, foi possível perceber que o contraditório estava posto neste Fórum, com posições que defendiam a pertinência social e política da ação ministerial, além de sinalizarem a oportunidade de colocar em pauta a democratização do acesso aos sujeitos da EJA nas instituições federais de ensino.

O que evidenciava efetivamente as duras críticas da Rede à obrigatoriedade de 10% das vagas ao Programa e à proposta de currículo integrado na modalidade EJA? Desvelavam somente a não experiência com a modalidade e possíveis descompassos da política avaliados como exageros e inviáveis na prática? Apesar de os tensionamentos, aparentemente, estarem colocados em torno de questões operacionais e pedagógicas, minha interpretação indica que a resistência se fazia pelo “diferente” que chegava, representado por um público pouco conhecido e um fazer pedagógico inexplorado, pondo à prova a tão aclamada excelência no ensino dessas instituições.

O “não saber como fazer” com esses diferentes pelas escolas, cujas práticas já estavam estabelecidas e cristalizadas, no meu entender somava-se ainda ao incômodo gerado com o possível adiamento do tão sonhado nível superior. A forma de resistir, então, se apresentou pelos discursos das impossibilidades, pois “era mais cômodo não fazer, tentar não fazer”, como relatou a gestora entrevistada.

As discussões no âmbito do FDE já anunciavam que o acolhimento ao Programa, com as orientações estabelecidas pelo Decreto n. 5.478/2005, não se faria prática somente pela imposição legal, mas demandaria uma série de medidas mais dialógicas e de negociação, na busca por viabilizar de maneira mais consistente a proposta e a receptividade à especificidade desta ação. Um conjunto de reuniões de cunho pedagógico desenvolvidas por meio de Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos na Formulação e Desenvolvimento de Currículo Integrado de Educação Profissional coordenadas pela SETEC/MEC foi proposto para pensar estratégias de implementação do Proeja e debater fundamentos de organização do

currículo integrado, com os gestores de ensino das Instituições integrantes da Rede Federal⁵⁵, em várias capitais do país.

No Rio de Janeiro, as oficinas realizadas em 10 e 11 de novembro de 2005 contaram com a participação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFET Química), Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos dos Goytacazes (atual Instituto Federal Fluminense), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e Colégio Pedro II. De acordo com Costa (2012, p. 48), esses encontros buscaram discutir de maneira ampla o Programa, bem como aproximar os gestores das discussões e concepções da EJA, além da socialização de experiências desenvolvidas pelas instituições com a modalidade EJA, inclusive com relatos de ex-alunos de cursos de EJA e proposição de planos de ação por instituição).

Os momentos de diálogo serviram para debater concepções pedagógicas, aspectos operacionais e recursos de pessoal e financeiros. Contudo, chama a atenção que, apesar das inúmeras críticas ao Decreto em vigência, também surgiu uma preocupação quanto à adequação da proposta às necessidades e especificidades dos sujeitos como pude identificar em documento síntese da reunião de trabalho a que tive acesso, no qual destaquei os seguintes aspectos: “necessidade de diagnosticar a realidade do educando, da sociedade e dos processos produtivos legais; organização dos tempos e dos espaços na escola considerando o tempo do aluno; flexibilização do currículo na perspectiva de construção coletiva cotidiana, baseada em uma estrutura não rígida que considera e valoriza os saberes adquiridos pelos alunos em espaços da educação não formal” (SETEC, 2005, p. 3). Importante sinalizar que a realização das oficinas e as discussões travadas ainda não se referiam à atual configuração do Programa, mas já representavam um conjunto de mudanças que viriam a ocorrer a partir de dezembro de 2005 nas diretrizes do Programa.

Mudanças surgiram na SETEC, assumindo a pasta o Prof. Eliezer Pacheco que instituiu o grupo de trabalho para a elaboração do documento básico do PROEJA. Cabe destacar a importante guinada política e pedagógica realizada sob a Coordenação Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica, na pessoa da Prof^a. Jaqueline Moll, quando a forma de construção da política pública ganhou contornos mais democráticos. Essa construção foi ampliada para discussão entre agentes governamentais da SECAD, SETEC representantes da Rede Federal de Ensino e Universidades com experiência tanto no campo da educação

⁵⁵ Ofício circular SETEC/MEC n. 063 de 27 de outubro de 2005, que solicita a indicação de gestores de ensino para participar de oficinas de trabalho de preparação desses gestores em diferentes cidades do país. No total ocorreram 15 oficinas, com reuniões em dois dias, realizadas de setembro a dezembro de 2005.

profissional como no campo da educação de jovens e adultos. O processo que nasceu do órgão ministerial passou a ser negociado e construído a muitas mãos apresentou-se como relevante no que tange à concepção e condução do Programa.

Em 2006, revogou-se o Decreto n. 5.478/2005, substituindo-o pelo Decreto n. 5.840/2006⁵⁶ — esse um pomo de discórdia muito forte entre os dirigentes da Rede, que com a compreensão e colaboração da Coordenadora Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica, Jaqueline Moll, foi levado à Presidência da República que o revogou e republicou, segundo interesses dos dirigentes e superando controvérsias geradas pelo Decreto original (em especial quanto à carga horária máxima de 2.400 horas, que passou a ser mínima). Também propiciou a elaboração de um *Documento Base* que teve sua primeira versão em início de 2006 e versão definitiva em 2007.

O *Documento Base* chamou atenção por seu viés orientador e não determinador de como deveria ser o desenvolvimento do Programa no interior das instituições. Este é um aspecto importante no que tange à formulação de políticas públicas que, no geral, definem modelos engessados e pouco flexíveis, desconsiderando o fato de que a real configuração da política pública se produz na prática, pelos diversos atores que participam diretamente da ação. A *autonomia* pedagógica e operacional dada às instituições para construírem seus projetos pedagógicos demonstrava o cuidado em respeitar diferenças institucionais e regionais e os atores envolvidos. Um elemento sinalizado pela gestora entrevistada como aspecto relevante no processo de implementação do Programa na Rede, considerando a reação de resistência provocada por sua imposição.

Outro aspecto refere-se à inovação pedagógica, ao propor aumento de escolaridade e profissionalização na forma integrada, no âmbito do ensino médio, e o envolvimento de instituições com pouca ou quase nenhuma experiência com a EJA e conseqüente nula oferta de curso integrado nesta modalidade. O documento base aponta que os cursos do Proeja deveriam considerar características dos sujeitos atendidos e defendia que a escolha de áreas profissionais atendidas pelo Programa se desse de acordo com demandas locais e regionais.

A preocupação com a *perenidade da ação* do Proeja também me pareceu algo muito peculiar, em se tratando de política pública. Penso que o movimento de negociação pautado pelas instituições e sociedade civil junto ao poder público, na construção da proposta, pode ter

⁵⁶ O Decreto institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Chamo atenção ainda para alteração na nomenclatura do programa que passou a fazer interface não só com o ensino médio, mas com a educação básica.

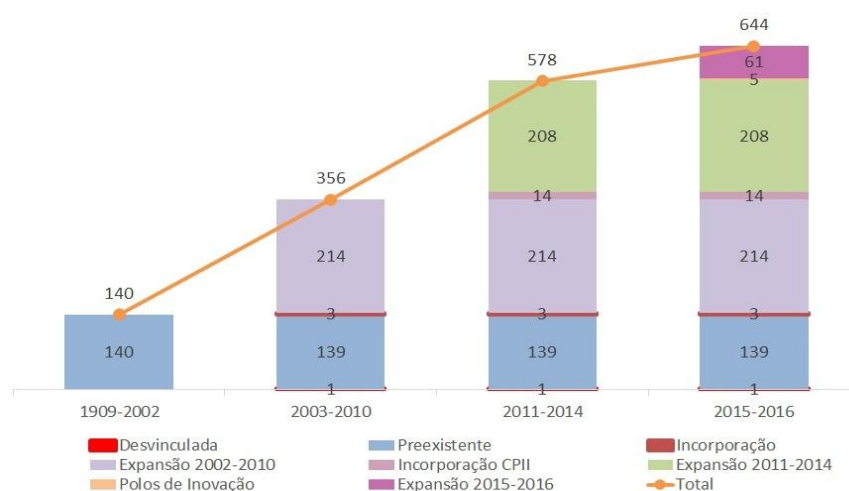
favorecido a consolidação desta condição no referido Documento — demanda histórica do campo da EJA — pela forma como foram se desdobrando o diálogo, os princípios e fundamentos balizadores da ação e o conjunto de medidas legais e operacionais que se sucederam ao longo do processo de formulação e implementação. Esta condição implicava a sistematicidade de financiamento da ação, inicialmente destinada como um complemento à matriz orçamentária de cada instituição e, posteriormente, ao cabo de cinco anos, a compor organicamente a matriz orçamentária das instituições.

Destaca-se, ainda, a estratégia de gestão do Programa, para o que coube à SETEC/MEC o acompanhamento geral e às escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o papel não só de coautoria, mas de executor direto e permanente do processo. Nota-se uma forma de organização da política pública que indicava contornos complexos, com múltiplas interações. Esses contornos produziram resultados, no meu entendimento, que emergiram gradativamente ao longo dos anos: aumento do número de matrículas de EJA nas instituições ofertantes; peculiaridade dos sujeitos que passaram a frequentar tais espaços; movimentações promovidas por docentes e outros profissionais para a consolidação e manutenção do Programa internamente que, sem dúvida, também resultaram em tensões e mudanças no *status quo*.

Um resultado emergente da indução do Programa pode ser atribuído às medidas legais que favoreceram e tornaram possível a realização prática do direito à EJA em dimensão perene com a instituição, por meio da Lei n. 11.892/2008 no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; com a transformação de 31 CEFET's, 75 unidades descentralizadas de ensino, 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas; e 8 escolas vinculadas a universidades em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), formando 38 Institutos Federais presentes em todos os estados da federação com 314 *campi*, e oferecendo até o momento atual unidades de ensino em todo o país. Observe-se a distribuição dessas unidades na figura 3:

A Rede, que em 2009 completou 100 anos, apresentava em 2002, início do primeiro governo Lula, 140 escolas técnicas no país. Segundo dados do *site* oficial do governo, 3,3 bilhões de reais foram investidos entre 2011 a 2014 na expansão dessa Rede e das novas unidades previstas, todas já em funcionamento, totalizando 644 escolas implementadas até 2016. A Rede conta ainda com instituições que não se transformaram em Institutos Federais — dois CEFET's, 25 escolas vinculadas a Universidades Federais, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica (no Paraná).

Figura 4 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: SETEC/MEC, 2016

Criar uma nova institucionalidade para a Rede, como Institutos Federais, na minha concepção, foi a forma negociada e apaziguadora das disputas políticas em questão para: 1) assegurar, por um lado, a perenidade da ação do Proeja, instituindo a modalidade EJA como oferta regular pelas instituições; 2) garantir a continuidade e a ampliação dos cursos de formação profissional de nível médio – como forma de atender a demanda produtiva nacional por mão de obra técnica; e 3) atender os anseios institucionais que caminhavam para a oferta de cursos de nível superior.

A criação dos Institutos, cujo objetivo foi o de promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior — modelo inédito no país, já nasceu com a missão institucional de ofertar a modalidade EJA. Considero que foi a estratégia política do poder público para garantir, pelo menos em tese, a continuidade da ação do Programa, posto que entre outras finalidades havia o compromisso de ofertar cursos de formação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada ao ensino regular para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e

adultos e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores. A nova missão institucional, atribuída aos antigos CEFET's e instituições que compunham a Rede Federal significou a ampliação de vagas para o ensino médio e a oferta regular de cursos de formação profissional para jovens e adultos.

Aqueles a quem a educação profissional no Brasil foi destinada viram-se num momento histórico de reconquista de um espaço a eles historicamente negado com a proposição do Proeja. Em concordância com Oliveira e Machado (2009), o desafio posto às instituições era a democratização da escola pública de qualidade, na qual caberia o acolhimento de sujeitos jovens e adultos com suas diferenças culturais. Outro desafio tratava de romper com a dicotomia produzida entre a educação que “prepara para o trabalho” e a que “forma para a vida”, refletindo a dualidade estrutural entre ensino técnico e ensino propedêutico, que tem marcado o ensino na educação brasileira. Com a constituição do Proeja surgiu a possibilidade de superação dessa dicotomia, apesar de sua implantação ocorrer num contexto complexo de disputas entre projetos de educação que visam à emancipação dos sujeitos e à manutenção de uma educação adequada à lógica do mercado.

A avaliação que faço é a de que a política implementada foi uma experiência de vanguarda no que tange a garantir condições materiais de existência a jovens e adultos, por meio do cumprimento do direito à educação, com a oferta de formação integrada da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA. Entendo que a política, ao propor essa inovação pedagógica, inova também no campo do direito ao se apropriar de maneira ampla do estabelecido legalmente e ao dialogar com o princípio da *dignidade humana*. Com isso, ousou afirmar que a oferta da formação integrada do Proeja se expressa como o núcleo essencial do direito à educação básica para jovens e adultos, base abaixo da qual nenhuma pessoa humana pode ter assegurado esse direito. Isso requer a prestação de condições para real aproveitamento do sujeito, e considerar necessidades e especificidades do público em questão para que o direito se efetive.

4.2 A prestação do direito à EJA pelo Proeja no IFRJ: o encontro do diferente com a excelência

A implementação do Proeja no IFRJ foi um processo permeado por muitos tensionamentos, refletindo a tendência instalada nacionalmente. Entre os 42 cursos técnicos ministrados pelo IFRJ foram ofertados os cursos técnicos em Manutenção e Suporte em

Informática e Agroindústria no âmbito do Proeja⁵⁷, tendo como público majoritário estudantes oriundos de classes populares. Em seguida, passou-se a ofertar a pós-graduação *lato sensu* em formação de professores para atuarem no Proeja e cursos de formação inicial e continuada em nível de ensino fundamental (Proeja-FIC)⁵⁸. A implementação dos cursos técnicos, bem como sua consolidação, não se deu sem embates, dando maior visibilidade ao processo de elitização da instituição já vivenciado.

O contexto em que esse processo se deu na instituição foi determinante para compreender a forma como o direito à educação foi apropriado e organizado internamente, o que fez emergir o encontro do *diferente* — o Programa — com a *excelência* — a marca institucional —, um processo que, sob meu olhar, caracterizou-se pela negociação entre a *idealização do Programa* e a *realidade da cultura institucional*, o que chamei de *dilema do direito à EJA no IFRJ: tratá-lo igual ou diferente ao instituído?* Em acordo com Santos, B. (2003, p. 458), o desafio que se colocou à instituição foi promover uma igualdade não negadora das diferenças e promover o respeito à diferença sem reproduzir novas desigualdades.

A implementação de uma política pública em uma instituição não é constituída somente por elementos burocráticos e técnicos que se sucedem à sua formulação, mas envolve um jogo de disputa de concepções e de poder entre os agentes institucionais que atuam na política. Esta disputa marcou a chegada do Proeja em 2006 ainda como CEFET Química, momento em que parte da comunidade e gestores institucionais reivindicavam junto à instância ministerial tornar-se universidade tecnológica. Esse fato é elucidativo do ponto de vista da tensão e resistência geradas institucionalmente, pois havia os que defendiam a não descaracterização de sua tradição com a oferta do ensino médio e técnico e os que ansiavam por mudanças institucionais com a oferta de cursos superiores em tecnologia.

A chegada do diferente ao espaço da excelência abalou uma estrutura que caminhava e se preparava para a mudança de institucionalidade. O diferente fez emergir questões relevantes internamente, quanto à *autonomia* e papel social da instituição. Havia os que viam o Programa como ação autoritária, por ter sido criado via Decreto e sem consulta à instituição e outros que viam nele a oportunidade de atender um público que não tinha acesso a este espaço de reconhecida qualidade.

A polarização que ocorreu em âmbito nacional no momento da formulação do Programa, também se refletiu no interior da instituição. O Programa acabou sendo afetado por

⁵⁷ Dados oficiais disponíveis em www.ifrj.edu.br. Acesso em 16 maio 2015.

⁵⁸ Voltado para a qualificação profissional inicial e continuada para estudantes do ensino fundamental ou médio com carga horária de 1400h.

questões da cultura institucional que giravam em torno de disputas por espaço, pessoal e recursos. Este dado me fez perceber que a forma como o Programa foi acolhido tinha relação com o próprio histórico institucional, marcado pela busca de espaço e de identidade. Olhar sua trajetória até transformar-se em Instituto Federal ajudou-me a compreender parte das resistências e a forma como o Proeja foi apropriado e interpretado pela instituição.

Nascida como escola técnica de química, em período de centralização política do Estado Novo em 1942, a instituição também foi criada por decreto presidencial, mas curiosamente sem instalações próprias, como um curso técnico de química industrial em espaço da Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, no *campus* Praia Vermelha. Posteriormente transferida para as instalações da Escola Técnica Nacional (que também passou por mudanças institucionais até chegar à atual condição de CEFET-RJ), ocupava um corredor dessa instituição, com limitação de instalações laboratoriais para o desenvolvimento do curso.

Apesar de transformada em autarquia federal em 1959, ainda se mantinha sem a devida *autonomia* de espaço para desenvolver o trabalho que o curso demandava. A mudança definitiva ocorreu para as instalações do Colégio Comercial Professor Clóvis Salgado⁵⁹ — reconhecido à época como referência no desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras — quando incorporou não só o espaço físico, mas também grande parte do quadro de professores. Nesse momento expandia seus cursos, com a oferta do curso técnico de alimentos e, posteriormente, o curso técnico em biotecnologia. Com espaço próprio, a escola organizava-se finalmente com a devida *autonomia*.

Importante destacar que a escola, como as demais da Rede, foi palco de mudanças políticas com perspectivas neoliberais e sofreu com a falta de investimentos. Um dado importante é que, ao passarem pelo processo de cefetização em 2000, novamente a identidade esteve em cheque: ser incorporado ao CEFET/RJ ou mudar sua sede de cidade para justificar sua transformação em um CEFET, o que possibilitaria atender não só o nível médio, como também o nível superior. A escola transformou-se, assim em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis.

Na busca por conhecer essa trajetória, coube descobrir, por meio de documentos e relatos de profissionais mais antigos da instituição, a oferta de formação profissional básica em processo de parceria com o sindicato dos metalúrgicos e urbanitários e com a organização não governamental Viva Rio (ONG Viva Rio), o que permitiu à instituição desenvolver

⁵⁹ Escola inicialmente vinculada ao Instituto Nacional de Surdos, voltada para inserção profissional de deficientes auditivos na área administrativa. Posteriormente foi estadualizado pelo MEC, sendo extinto pelo governo do estado do RJ em 1986. Para aprofundamento sobre o histórico da instituição ver o estudo de Costa (2011).

experiências com jovens e adultos trabalhadores e realizar a certificação no âmbito do ensino fundamental e médio por meio de avaliação e acompanhamento pedagógico das propostas e dos cursos oferecidos pelas instituições parceiras.

A condição de CEFETEQ, apesar de possibilitar uma atuação verticalizada que passava pela formação básica de trabalhadores, de ensino técnico, de curso superior e pós-graduação, de acordo com Costa (2011) parecia não atender os anseios de parte da comunidade, pois evidenciava internamente amplas discussões e disputas quanto à missão institucional de transformação em universidade tecnológica.

Esse contexto de luta por espaço, por recursos, identidade e formação de qualidade que se foi consolidando e elitizando com o tempo, predominava na recepção do Proeja. O Programa chegaria para ocupar um espaço já “destinado” ao nível superior e à pós-graduação. Contudo, a transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n. 11.892, com a integração, no mesmo ato, do então Colégio Agrícola Nilo Peçanha criado em 1910 (à época vinculado à Universidade Federal Fluminense), impunha-se como um novo horizonte de atuação à instituição, alargando sua missão e objetivos.

Nesse momento a instituição contava com 8 unidades, 34 cursos técnicos (sendo 3 cursos na modalidade EJA), 14 cursos de nível superior e 4 cursos de pós-graduação. Passou, então, por uma vertiginosa expansão alcançando 42 cursos técnicos, 18 cursos de graduação, 5 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 12 cursos de pós-graduação *lato sensu*, distribuídos em 15 *campi*: Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda.

O formato institucional inédito no país, no meu entender, tratou de criar um modelo capaz de acolher a modalidade EJA, não mais como imposição, mas como missão institucional. Embora uma mudança de razão social não muda práticas de uma hora para a outra.

Em termos políticos, a implementação do Proeja nas unidades Maracanã e Nilópolis em 2006 não foi fácil, como evidenciou a gestora, à época. Apesar da inevitável aceitação institucional – por se tratar de Decreto – a ação ministerial foi alvo de críticas em órgãos colegiados da instituição como o chamado colegiado de coordenadores, instância de importância política em definições de recursos e infraestrutura do *campus* mais antigo da instituição (*campus* Maracanã), o que determinou a trajetória do Programa na instituição. Tratava-se de instância com “poder de decisão”, que parecia direcionar a ação da gestão da unidade.

Embora a resistência institucional seja atribuída à condição autoritária da chegada do Programa, a meu ver não pode ser descartada a ideia de que se tratava da chegada de “um estranho”, nada bem-vindo aos espaços da excelência, além do fato explícito de que não fazia parte dos objetivos políticos da instituição, à época, atuar com a modalidade EJA, seguindo, a meu ver, uma tendência nacional no âmbito das escolas da Rede Federal. Somente o “cumpra-se” não bastaria ao bom funcionamento do Programa. O Proeja no IFRJ demandava mais que vontade política da gestão, mas sobretudo apoio político à sua viabilidade institucional.

Como sinaliza Arretche (2001, p. 47), “[...] na prática, qualquer política pública é de fato feita pelos agentes encarregados pela implementação”, o que no caso do Proeja IFRJ ficou marcado pelos referenciais adotados pelos agentes responsáveis pela condução do processo. A começar pela formação da equipe técnica e docente que atuaria no Programa, que seu deu pela busca de “aliados”, num movimento de consulta e convites dos próprios agentes a docentes e técnicos administrativos que já haviam atuado em experiência anterior da instituição com a formação de jovens e adultos trabalhadores ou que se viam compromissados ou interessados com a causa.

[...] os profissionais que participaram desse curso, participaram através de sondagens às pessoas: “quer trabalhar no PROEJA?”, “Quero!”, “Então vamos!”. Certo!? Foi mais ou menos assim. Voluntário, foi voluntariado. Não foi... ninguém foi obrigado, entendeu!? E havia... o que que acontece, a escola tem uma tradição de ensino noturno, então havia professores que já davam aula, deram inclusive aula num curso chamado curso especial, eu também dei aula no curso especial, que era um curso noturno!? Que era um curso sem ensino médio, era curso só técnico. E que a gente atendia um público parecido, trabalhadores (Gestor entrevistado 1)

Essa forma de fazer, inclusive, mostrou o papel determinante que exercem os agentes institucionais, com suas subjetividades, inclusive, na interpretação e desenvolvimento de uma política pública. No caso do IFRJ, um fazer pelas brechas, em modo “formiguinha”, que demandava muitas outras pessoas também dispostas a cumprir o papel de agentes públicos na prestação de um direito à população.

4.3 Um olhar sistêmico da oferta Proeja/IFRJ

O cenário pouco convidativo ao Proeja na instituição evidenciou um processo de negociação entre princípios e fundamentos do Programa e condições reais para implementá-lo. Apresentava-se como grande questão ao Programa: como dialogar com a cultura institucional considerando especificidades da EJA? Por sua vez, apresentava-se como desafio à instituição a democratização do espaço e do saber a sujeitos das classes populares.

Busquei compreender como o Programa foi apropriado pela instituição, a forma como se deu a organização da oferta e do modelo pedagógico adotado. Essa busca iniciou-se a partir de documentos com diretrizes institucionais à organização do Programa, que ajudaram a identificar concepções e referenciais adotados para atender a especificidade da modalidade na instituição. Foram consideradas: a proposta pedagógica, condições de acesso, e aproveitamento para realização do itinerário formativo dos sujeitos, em dados da série histórica do IFRJ e diálogo com vozes de gestores e egressos.

Do conjunto de documentos do Proeja IFRJ a que tive acesso, um primeiro aspecto me chamou atenção: as concepções adotadas. Com base no Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e na Resolução CNE/CEB n. 01/2000, os princípios de *equidade, diferença e proporcionalidade* foram assumidos como referenciais ao processo de construção da proposta curricular e organização da modalidade na instituição. A instituição assumia o compromisso de promover um tratamento diferente aos desiguais, promovendo práticas diferenciadas que atendessem as especificidades do público, com vista a promover maior igualdade de oportunidades educacionais, corrigindo distorções provocadas pelas desigualdades. Na prática, observei que houve um dilema entre tratar o Programa e os sujeitos da EJA como *iguais ou diferentes* ao instituído na escola, o que resultou numa espécie de disputa e negociação entre tais princípios e a cultura institucional.

4.3.1 Escolha e oferta profissional do Proeja no IFRJ

No primeiro momento o dilema se apresentou pela escolha do curso técnico Instalação e Manutenção de Computadores, alterado posteriormente para Manutenção e Suporte em Informática⁶⁰, ofertado no âmbito do Programa. Considerando que se tratava de instituição com tradição na área da química, esperava-se, em tese, que a oferta no âmbito do Proeja fosse da mesma área praticada na instituição, especialmente por toda a infraestrutura existente. No entanto, a opção se deu pela informática, especificamente pela manutenção e instalação de computadores, rompendo com a tradição da instituição. O que justificava a escolha e o que representava esta mudança?

⁶⁰ Em atendimento a orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, pela primeira Resolução CNE/CEB n. 11/2008. Posteriormente, foram elaboradas mais duas versões da Resolução CNE/CEB n. 04/2012 e n. 01/2014, que mantiveram a nomenclatura e orientações do curso em questão.

Primeiro, a questão se deu por eu ser o coordenador especialista em informática. Isso influenciou “pra” caramba. Segundo, a questão da informática ser um mercado de trabalho bastante amplo e capilar. [...] a gente tinha uma perspectiva a fim de mercado de trabalho muito boa, melhor que na indústria, por isso que a gente escolheu a informática. Outra coisa é a infraestrutura de equipamentos de informática, relativamente barata. Então, a gente poderia implementar de maneira fácil também o curso de informática. [...] a gente está vivendo a explosão da informação, a informática é superimportante e seria, vamos dizer assim, o curso que teria... o aluno também seria atraído pelo curso de informática. Então é mais ou menos isso, a gente partiu para uma informática não de programação, que é uma informática que exige muita base de português, matemática etc.; a gente partiu para o *hardware* que ela não exige tanto essa base. (Gestor entrevistado 1)

Numa primeira interpretação, indagava se não representava uma forma de preconceito ao Programa e ao público a ser atendido, na lógica corrente de que jovens e adultos com processos descontínuos de escolarização e oriundos de classes populares não tivessem preparo ou capacidade para frequentar um curso considerado de “alta complexidade”. Além disso, a oferta em informática partia do pressuposto de que era um modelo de baixo custo, no que tange a investimentos em termos de laboratório e material, o que parecia reforçar a ideia de que, se não desse certo para aqueles sujeitos, pelo menos não se gastara muito.

Sem dúvida, esta foi uma escolha muito questionada ao longo do processo de consolidação do Programa na instituição, pelo que pude perceber em minha própria atuação nela. Desvendar motivações desta escolha me pareceu relevante para compreender como o direito à EJA e o Programa foram apropriados pela instituição. Em entrevista, a gestora à época antecipou-se a essa questão e buscou esclarecer logo que, inicialmente, o diálogo e o apoio do corpo docente não foram simples, mediante expectativas existentes de tornar-se universidade.

A proposição do curso na área da informática foi sinalizada como estratégia e forma de implantar uma nova cultura institucional. Como se tratava de um Programa com proposta inédita e público distinto ao habitualmente atendido na instituição, havia o entendimento de que o Programa também demandava algo completamente novo, sendo visto como oportunidade de fazer algo diferente. Somou-se a essa visão o fato de o profissional convidado para compor a equipe do Programa ter sido responsável pelo setor de informática da instituição, o que na visão do próprio coordenador, em entrevista, foi determinante para essa escolha, pois entendia que havia uma demanda potencial por profissionais de informática estimulada pelo *boom* de empregos no período em questão.

O conjunto de elementos em jogo demandava entendê-los em sua complexidade. Sem dúvida, a escolha refletia evidente resistência e falta de apoio político dos professores ao Programa. Não se pode descartar, ainda, uma possível visão preconcebida de que, para sujeitos

de classes populares, determinados conhecimentos não são possíveis de serem apreendidos, logo, justificava-se a oferta de um campo de conhecimentos que, em tese, seria mais fácil a este público. Em minha visão, a proposição de algo novo e distinto dos cursos da escola pode ter representado, também, a possibilidade do contraditório, de novas experimentações pedagógicas, e com um corpo de profissionais dispostos a ir além do “mais do mesmo”, ao desenvolverem um trabalho que respeitasse especificidades do público da EJA, não correndo o risco, em nome da tão aclamada excelência, de sofrer com indevidas comparações ao praticado e instituído.

O que se colocou como questão, em uma perspectiva de *dignidade humana*, referiu-se ao dever institucional de tratar a todos com igual respeito, o que demandou reconhecer formas que melhor pudessem atender especificidades dos sujeitos, frente ao cenário institucional encontrado e à ruptura com o estabelecido.

4.3.2 Organização da oferta

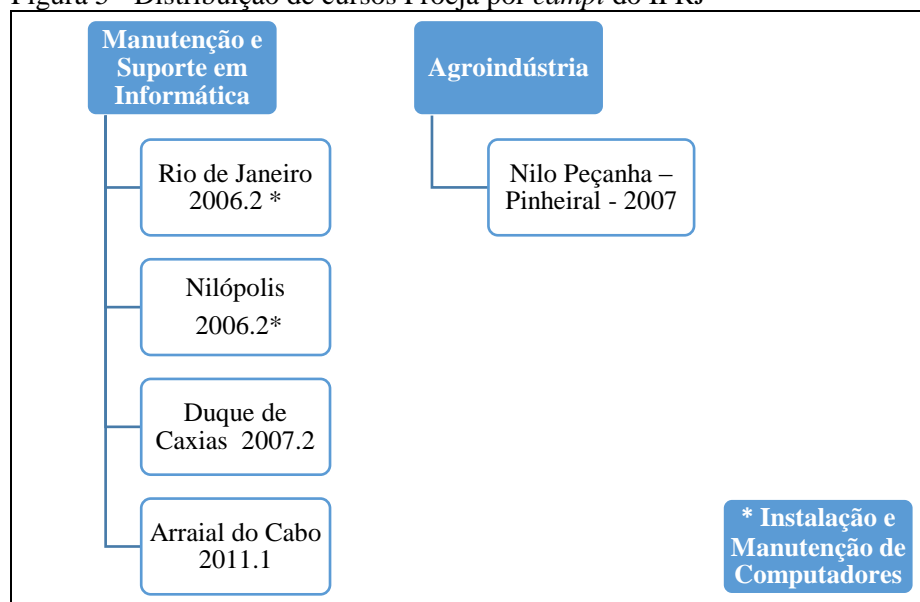
A forma como o Programa foi organizado diz muito sobre como o direito à EJA foi apropriado pela instituição e, por isso, optei por observá-lo por meio de indicadores sistêmicos de acesso, formação e estratégias de permanência e conclusão e com aprofundamento destas questões a partir da voz dos entrevistados gestores e egressos do *campus* Maracanã.

Em termos organizacionais, o Proeja passou a ser ofertado em cinco *campi*: Maracanã, Nilópolis, Duque de Caxias e Arraial do Cabo, com o curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática e o curso técnico Agroindústria no *campus* Nilo Peçanha-Pinheiral⁶¹. Esta configuração não se fez de uma só vez, mas gradativamente, no próprio processo de expansão experimentado pela instituição. Chamou atenção a oferta de uma mesma opção de formação profissional em quatro *campi* com características e demandas tão peculiares. Apesar de a orientação institucional definir que a proposição de cursos deveria considerar arranjos produtivos locais, no caso do Proeja esta lógica não se fez realidade, pois a instituição optou pela replicação do curso criado inicialmente, à exceção do *campus* Nilo Peçanha-Pinheiral, que vinha da tradição de cursos na área agrícola. Aqui coube-me indagar as motivações deste formato, já que não havia orientação institucional de que os cursos, no âmbito do Proeja, deveriam seguir a mesma oferta. O fato é que toda definição inicial acabou determinando o desenrolar do Programa na instituição. Atuando em setor sistêmico, pude identificar que o

⁶¹ Como já referido, o *campus* era uma escola agrícola da Universidade Federal Fluminense, incorporada ao Instituto Federal do Rio de Janeiro em 2010.

entendimento dessa questão se faz porque, na implantação inicial — que passou por aprovação em Conselho Acadêmico de Ensino — aprovou-se *um* curso específico a ser ofertado no âmbito do Programa, em toda a instituição.

Figura 5 - Distribuição de cursos Proeja por *campi* do IFRJ



Fonte: Elaboração da autora

4.3.3 Acesso

Quanto ao acesso, o dilema do direito esteve situado entre seguir o princípio da proporcionalidade — para garantir maior oportunidade aos sujeitos em condição de desigualdade — ou seguir a cultura institucional. Como sinaliza Cury, na condição de relator do Parecer nº. 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares para a EJA, quando se trata de restabelecer a trajetória escolar de desfavorecidos educacionais, trata-se de “readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade”. (BRASIL, 2000, p. 10).

Para Bobbio (1996, p. 32) tratando-se de desiguais, o tratamento desigual torna-se instrumento de igualdade:

[...] a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro modo não existiriam. Desse modo, uma desigualdade torna-se instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades.

O tratamento desigual aos desiguais requerido pela modalidade EJA, contudo, não escapou à complexidade das questões institucionais. Um bom exemplo dessa questão pôde ser observado pelas muitas formas de ingresso experimentadas no âmbito do Proeja IFRJ.

A variação de procedimentos utilizados para ingresso nos cursos Proeja no IFRJ, ora via prova, ora questionário avaliativo, ora sorteio — todos associados à realização de uma palestra — revelam a coexistência de diferentes visões sobre o acesso de sujeitos desiguais, que resultaram em negociações ao longo de dez anos do Programa na instituição.

Tabela 2 - Histórico de formas de ingresso

Processo seletivo	Instrumentos
2006	Prova (português, matemática, estudos da sociedade e natureza)
2007	
2008	
2009	Prova (português e matemática) + palestra
2010	Questionário avaliativo + palestra
2011	Sorteio + palestra
2012	
2013	1ºsem. - sorteio + palestra 2ºsem. – questionário avaliativo + palestra
2014	Questionário avaliativo + palestra
2015	
2016	

Fonte: Tabela organizada pela autora

Observa-se que nos primeiros anos de implementação do Programa prevaleceu o instituído pela cultura institucional pela opção do instrumento prova — consagrado como uma das expressões de excelência institucional por selecionar os supostos “melhores”. Não há como negar que esta forma de ingresso, cuja base é a meritocracia, desconsidera e reproduz desigualdades existentes. Em se tratando de democratização do acesso a sujeitos de origens populares, as instituições públicas de ensino demandam enfrentamento à raiz da questão, propondo modelos/instrumentos reparadores que possam garantir uma efetiva inflexão às desigualdades educacionais históricas da sociedade brasileira.

No caso do Proeja IFRJ, apesar da replicação do formato convencionalmente realizado para ingresso de estudantes adolescentes, identifiquei adaptações ao instrumento prova elaborado, que demonstram estar mais adequado ao perfil de sujeitos aos quais se pretendia atender. De acordo com o gestor entrevistado 1, a intenção com o uso do referido instrumento não se tratava de reprovar/eliminar candidatos, mas de fazer um diagnóstico de seus saberes.

Verifiquei que efetivamente havia divergências sobre a questão, pois a prática, de acordo com o gestor entrevistado 2, não tinha essa intenção e definição *a priori*, ocorrendo apenas a sistematização de acertos de desempenho por questão.

Ao percorrer a linha do tempo dos instrumentos utilizados, pude constatar que as inflexões promovidas buscavam responder a necessidades da modalidade EJA que se distinguiam dos demais cursos da escola e a dificuldades enfrentadas pelo Programa quanto à sua consolidação frente a práticas instituídas com cursos de Química e para o ensino de adolescentes. Constatados os altos índices de evasão, correspondentes a 50% no âmbito do Programa, seguindo tendência nacional de estudo realizado pelo MEC/SETEC⁶², desnudava-se a ineficiência em tratar igual o diferente pelos Institutos Federais, e mobilizava-se a gestão interna e ministerial a promover ações de enfrentamento ao problema, pela proposição de assistência estudantil, por exemplo.

Internamente, uma importante medida foi colocar em discussão a revisão da forma de acesso. Pude acompanhar os muitos momentos em que gestores e coordenadores de cursos Proeja tinham como pauta ações mais adequadas a sujeitos da EJA. A substituição do modelo prova para questionário avaliativo foi a forma negociada entre correntes que, por um lado, entendiam a prova como sinônimo de qualidade e, por outro, os que questionavam este instrumento, já que na prática acabavam por ingressar todos os inscritos o que, a meu ver, apresentava-se como inibidor da procura dos sujeitos pelo curso na instituição. A mudança resultou em formato inédito ao praticado institucionalmente, com questões dissertativas sobre a trajetória escolar de cada sujeito e de situações da vida cotidiana, que buscavam traçar um perfil e diagnosticar habilidades de escrita e de lógica matemática, subsidiando o trabalho dos professores no acolhimento aos recém-chegados.

Destaco, ainda, o uso combinado de instrumentos no processo de ingresso que se consolidou com a realização de *palestra informativa*. Prática resultante da constatação de que muitos sujeitos chegavam para realizar a prova sem saber que se tratava de um curso integrado. Os candidatos, muitos com formação concluída de ensino médio, consideravam que apenas fariam a formação profissional, o que, pelo desconhecimento inicial, provocava desistências, de acordo com o gestor entrevistado 1.

O modelo passou novamente por alteração, sendo substituído por sorteio em 2011. Esta mudança, contudo, ocorreu a partir de discussões sobre o Proeja, no encontro de representantes da rede pelo SETEC/MEC e no âmbito do FDE e CONIF, cuja recomendação para sorteio

⁶² Recursos provenientes de ação orçamentária Assistência ao Educando da Rede Federal n. 10622994 para 2008 a 2010, mediante apresentação de plano de trabalho.

pretendia tornar o processo mais democrático. Internamente, a questão foi submetida à discussão entre os coordenadores de curso e representantes sistêmicos de setores de ensino e de concurso. Contudo, o episódio foi palco de posições controversas: democratizar o acesso e atender a especificidade do Proeja com o uso de instrumentos alternativos poderia potencializar estigmas de curso com baixa qualidade, devido à entrada de sujeitos que não tiveram mérito ou se esforçaram para ocupar um lugar no espaço da excelência e que poderiam não ter compromisso com o curso, pela dita forma “fácil” de ingresso. Esta posição foi evidenciada de forma contundente em entrevista com um gestor participante do processo, na ocasião:

Eu considero, particularmente, uma das piores coisas que houve nessa escola no PROEJA, a época em que havia o sorteio. Porque [...] você chegar no lugar e não te exigirem nada “pra” você entrar, você receber tudo de graça sem contrapartida, você vai valorizar?

[...] o que que você vai pensar da qualidade de um curso que você entra por sorteio? Como que é a imagem do curso aí fora, se o processo de entrada é um sorteio? [...] Eles têm que superar os seus limites, eles têm que estudar “pra” passar, eles têm que estar lá, comparecer, você não precisava comparecer ao dia do exame, ao dia da seleção, ao dia do sorteio, já estava lá dentro. E quem se esforçou “pra” ir lá? Quem está a fim de ir mesmo?

Porque o processo seletivo já é diferenciado e quanto menos diferente for, “pra” mim é melhor depois, “pra” eu convencer esse aluno de que ele é um aluno como qualquer outro da escola. É o que eu falo “pra” ele: “olha só, vocês são iguais a todos os outros, justamente porque vocês são diferentes.

[...] eu não tinha retorno negativo dos que entravam por sorteio, eu tinha retorno positivo de alguns alunos que entravam por prova, entendeu!? “Eu passei “pro” Instituto Federal!” É um orgulho, entende!? [...] É uma questão muito mais simbólica do que outra coisa... (Gestor entrevistado 1)

O entendimento de que o sorteio é sinônimo de desvalorização e o processo seletivo deve ser um ato simbólico que não prescinde de esforço e mérito fazia eco a um pensamento não unânime, mas dominante na instituição. No caso do Proeja, contudo, a questão trazia uma tensão de fundo permeada de ambiguidade, que me levou a inferir que tratar de forma diferente sujeitos que requerem tratamento diferenciado — pela condição de desigualdade — estava relacionado a um possível desrespeito, a um tratamento de menor valor pela instituição. Tratar igual o diferente, por sua vez, estava imbuído do anseio dos que atuavam com a modalidade, para impedir que os sujeitos e o curso passassem pelo crivo da discriminação ou da inferiorização.

Considero, inclusive, que a resistência inicial com a chegada do Programa fez com que, em muitas situações, os que atuavam diretamente com ele buscassem evidenciar a qualidade do trabalho desenvolvido junto aos sujeitos durante o curso, afirmando-se e resistindo pela menor diferença possível no tratamento. Esta é, sem dúvida, uma questão complexa, pois é legítimo pleitear tratamento paritário à mesma qualidade dispensada aos demais cursos, no que tange à infraestrutura e recursos. Mas tratar sob as mesmas bases questões pedagógicas pode provocar,

por outro lado, assimetrias que aprofundam desigualdades preexistentes e desrespeitam os sujeitos atendidos. Entendo que, na perspectiva da *dignidade da pessoa humana*, o que se almeja e demanda é o tratamento igual em respeito, devido a todos os indivíduos.

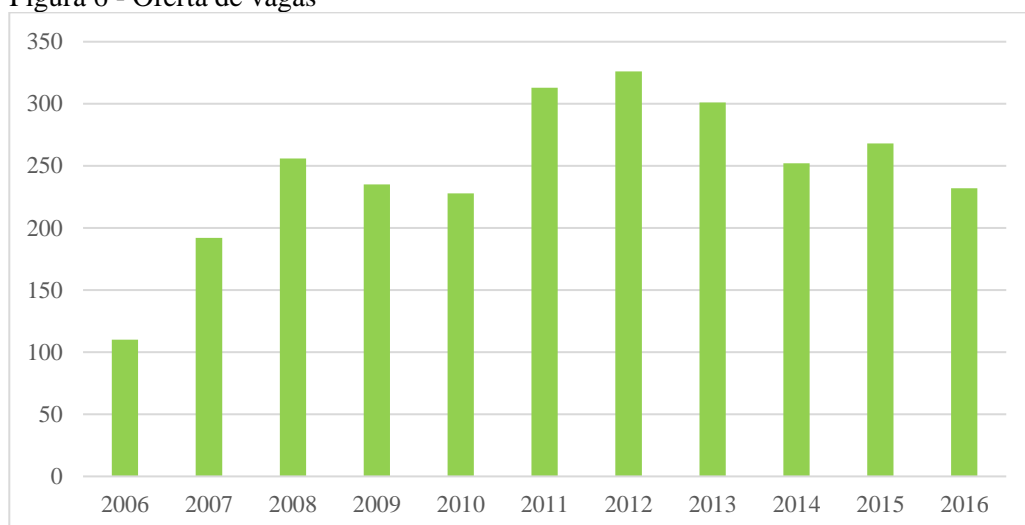
A questão do acesso⁶³ revelou-se como uma das formas que explicitam o dilema do direito à EJA no IFRJ, em que o poder da cultura institucional frente ao direito e ao tratamento diferenciado à modalidade EJA, resulta em contradições e exigência de negociação cotidiana. O acesso foi ponto de tensão diante dos dados de conclusão e matrícula, demonstrando que as ações neste campo não haviam sido suficientes para garantir a ocupação das vagas e tampouco a permanência.

Quanto à oferta de vagas no âmbito institucional, tinha-se como prerrogativa atender a determinação legal de disponibilizar 10% das vagas para cursos Proeja. O texto do Decreto, pela apresentação genérica, deixa margem a interpretações quanto ao referencial a ser utilizado pela instituição para a determinação do quantitativo a ser ofertado, o que em termos de política macro dificulta avaliar se as instituições estão cumprindo efetivamente o estabelecido.

No caso do IFRJ, o parâmetro adotado foi o universo de vagas ofertadas exclusivamente para o ensino médio e técnico. Ao visualizar a série histórica da oferta, observa-se oscilação entre uma ligeira elevação e redução da oferta de vagas, mas mantendo uma constante em termos numéricos. Em termos de cumprimento legal, a instituição atende à obrigatoriedade de 10% das vagas, tendo como referencial o total de vagas ofertadas no âmbito do ensino médio técnico, embora não tenham sido totalmente preenchidas, como tratarei mais adiante. Além disso, não pude desprezar o fato de que a expansão de *campi* e cursos experimentados pela instituição não foi acompanhada pela ampliação da oferta de cursos no âmbito do Proeja para outros *campi* criados pela instituição, nem tampouco contou com a diversificação da oferta profissional em associação ao arranjo produtivo local nos *campi* ofertantes.

⁶³ No momento em que concluo o desenvolvimento desta tese, a instituição novamente promove mudanças no processo seletivo, reeditando a aplicação do instrumento prova.

Figura 6 - Oferta de vagas

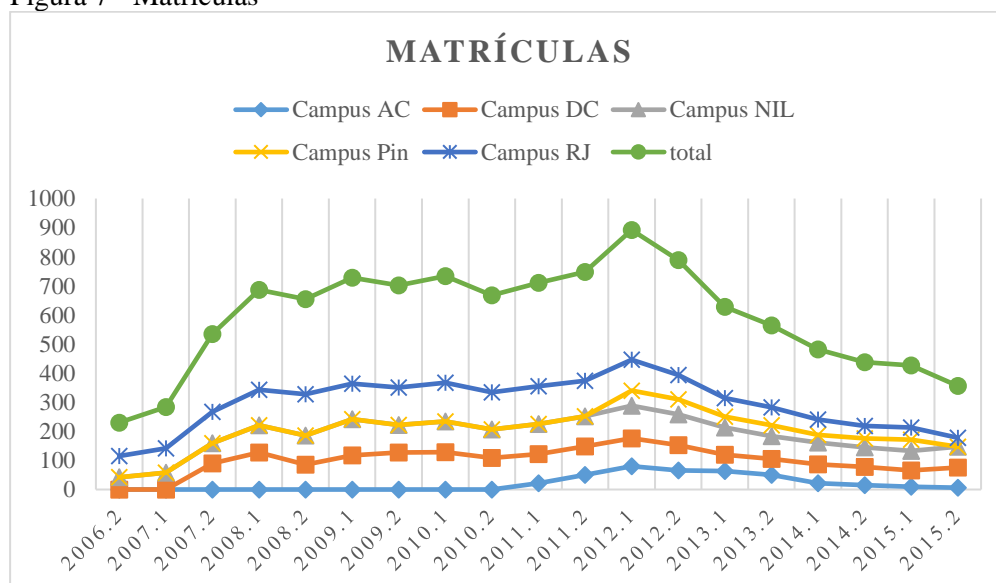


Vagas	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Proeja	110	192	256	235	228	313	326	301	252	268	232

Fonte: Elaboração da autora

Quanto ao quantitativo de matrículas observa-se um aumento até 2012, o que se deve à ampliação da oferta do curso em mais três *campi* da instituição, mas que ao mesmo tempo revelou progressiva queda no quantitativo de matrículas nos anos subsequentes, como pode ser visualizado na figura que segue:

Figura 7 - Matrículas



Fonte: Elaboração da autora

Ao cruzar oferta de vagas e matrículas⁶⁴, identifiquei outro aspecto relevante: a baixa procura pelo curso, o que pude confirmar ao me debruçar sobre o quantitativo de inscritos nos processos de seleção para o curso Proeja⁶⁵ e sobre a redução do número de matrículas com o passar dos anos. Esse diagnóstico seguira uma tendência nacional, como pude constatar ao participar de encontros realizados pela SETEC/MEC, enquanto representante institucional. Considerei importante focar essa questão no que tange à apropriação do direito à EJA pelo IFRJ, pois me remeteu a pensar as motivações que levavam a este quadro: chamada pública inadequada ao perfil de sujeitos que se almejava? Desinteresse dos sujeitos pela oferta profissional? Possível receio ou sentimento de não *reconhecimento* do direito de cada sujeito ocupar um espaço de excelência?

Na leitura que fiz, com base nos dados obtidos e com minha própria condição e experiência de agente na instituição em questão, identifiquei que a chamada pública adotada para os cursos Proeja tinha pouco alcance, não chegando aos potenciais sujeitos, pois seguiam o padrão instituído pela via jornal e *site* institucional. O modelo que funcionava tão bem com estudantes em trajetória regular de escolarização não respondia com a mesma eficiência no que tangia à modalidade EJA, cujo verdadeiro alcance se fazia pelo “boca a boca” entre amigos. Essa pauta foi alvo de muitas discussões e debates institucionalmente promovidos pela gestão sistêmica e nas discussões que ocorriam nos próprios *campi*.

A questão também me conduziu a problematizar a relação entre os entes federados no território local. Considerando o total de 148.070 pessoas que frequentam a educação de jovens e adultos no ensino fundamental das redes pública e privada, no estado do Rio de Janeiro, segundo dados do IBGE 2010⁶⁶, este público constituiria a demanda potencial por formação de nível médio associado à formação profissional. Entendo que o descompasso entre demanda potencial e dificuldade de alcance dos sujeitos poderia estar associado à histórica falta de articulação das ações entre entes federados no território do Rio de Janeiro. A criação pela SECADI/MEC da Agenda Territorial de EJA em 2012, da qual os institutos federais presentes no estado eram participantes, tinha como finalidade integrar ações no campo da EJA, de forma coordenada e distribuída entre as diversas instâncias, contando ainda com representação da sociedade civil atuante na modalidade. A ação careceu de vontade política por parte da Secretaria de Estado de Educação – responsável pela coordenação e mobilização no território — e a continuidade coube, durante um tempo aos esforços iniciados pelo grupo de

⁶⁴ Dados de matrícula a que tive acesso são do período de 2006 a 2015.

⁶⁵ Dados disponibilizado pelo setor de concurso da instituição.

⁶⁶ Dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE.

representantes reunidos, com o fito de construir uma agenda única e articulada de ações no território do estado do Rio de Janeiro, no tocante à modalidade EJA.

4.3.4 Formação

A formação integrada representa um dos grandes desafios aos Institutos Federais. A questão se complexifica com a ação do Proeja, ao demandar um olhar e atuação metodológico-política que dê sentido à interseção entre educação profissional e educação de jovens e adultos no âmbito do ensino médio, respeitando os sujeitos atendidos. A formação integrada de nível médio para jovens e adultos, fundamentada na integração de trabalho, ciência, tecnologia e cultura – enquanto opção política adotada pelo Proeja em sua formulação — pode estabelecer profícuo diálogo e encontrar assento no princípio da *dignidade da pessoa humana* enquanto fundamento do direito à educação.

Tendo como horizonte esta concepção de formação, observei, na experiência do Proeja IFRJ, a busca por uma proposta pedagógica mais dialógica com a modalidade EJA, embora tenha precisado negociar com a cultura institucional, mantendo alguns pressupostos do ensino de adolescentes, como tratarei mais adiante. O Programa na instituição evidenciou um movimento relevante de recontextualização de normatizações legais e de flexibilização do instituído, na tentativa de respeitar a especificidade dos sujeitos atendidos.

De posse da documentação da proposta pedagógica, pude constatar que a organização curricular buscou atender referenciais da EJA, ao adotar como princípios norteadores da organização curricular: 1) a equidade, entendida como a distribuição específica de conhecimentos; 2) a diferença, como *reconhecimento* das especificidades dos sujeitos; e 3) a proporcionalidade, que se relaciona à distribuição adequada dos componentes curriculares. O desafio estava justamente em atender a especificidade da EJA e promover a integração entre formação geral e formação profissional.

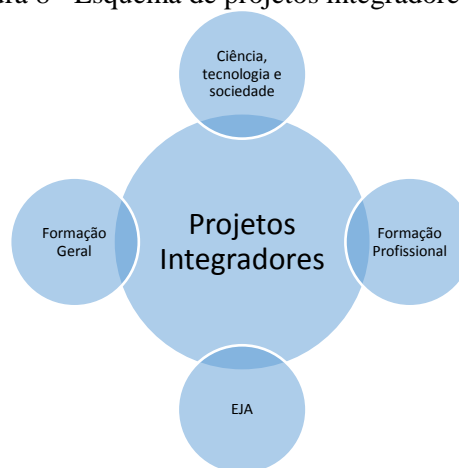
A *pedagogia de projetos* constituiu inspiração pedagógica para promover a integração no Proeja, introduzindo mudanças em termos organizacionais e pedagógicos frente à forma “regular” estritamente disciplinar, adotada pela instituição. Como sinaliza Paiva (2009, p. 212), “[...] modalidade de ensino descortina um modo de fazer educação diferente do regular, que começa na alfabetização, mas não para aí, porque o direito remete, pelo menos, ao ensino fundamental” e ao ensino médio, como um modo de fazer, com características próprias.

Não adotada em sua completude, a *pedagogia de projetos*, como pude apreender das entrevistas com gestores, passou por adaptações por duas razões: 1) distinção de sujeitos

atendidos, uma vez que esta abordagem era usualmente praticada com crianças; 2) pela forma disciplinar de currículo praticada pela instituição. Dessa abordagem fez-se uso da ferramenta *projetos*, sendo apropriada como *projetos integradores* para promover a integração curricular na modalidade EJA. Os projetos buscavam desenvolver uma temática escolhida pela turma de forma articulada com os diversos saberes apreendidos pelas disciplinas.

A formação integrada proposta para o Proeja não escapou a uma abordagem disciplinar como orientava o Documento Base do Programa, mas promoveu uma estrutura mesclada, ao realizar a interseção como abordagem em área de conhecimento — com ênfase na ciência, tecnologia e sociedade — tendo no projeto o eixo integrador da formação geral com a formação profissional.

Figura 8 - Esquema de projetos integradores



Fonte: esquema elaborado pela autora

Organizados em quatro temáticas, os projetos integradores tomaram como referência a inserção dos sujeitos na casa, na comunidade, na sociedade e no mundo do trabalho.

Tabela 3 - Organização e finalidades dos projetos integradores

Projetos	Alunos inseridos...	Finalidade
Ciência, tecnologia e cotidiano	Em sua casa	Analisar criticamente a ciência e a tecnologia presentes na sua casa, relacionando-as com o seu cotidiano
Tecnologia para inclusão social	Na comunidade	Levantar os recursos de tecnologia da informação disponíveis na sua comunidade para elaboração de uma proposta voltada à inclusão social.
Ética e cidadania	Na sociedade	Discutir a postura ética da sociedade no uso das tecnologias e na aplicação dos estudos científicos.
Ciência, tecnologia e trabalho	No mundo do trabalho	Utilizar as competências, habilidades e atitudes desenvolvidas para aplicação sistematizada em situações concretas de trabalho.

Fonte: Tabela organizada pela autora com base em documento institucional do IFRJ

Os projetos integradores demandavam uma atuação interdisciplinar de todos os professores, com o intuito de promover a integração das disciplinas. Mas, do que pude inferir das entrevistas com gestores, houve dificuldades em desenvolver a proposta de projetos nesse formato, pois na prática acarretava sobrecarga de trabalho àqueles que assumiam de fato o desenvolvimento de projetos. Este episódio acabou por subsumir uma proposta pedagógica a uma adequação burocrática, tornando-se os projetos integradores um componente curricular. Na prática, um único professor passou a ter responsabilidade de atuar interdisciplinarmente, sendo nomeado de “professor integrador”. A concepção da proposta não escapou a formas instituídas da instituição, mas inclinou-se a diferenciar-se para atender a especificidade da modalidade EJA. De acordo com o gestor entrevistado 2, a questão girava em torno de encontrar um ponto de equilíbrio entre a concepção e a capacidade real de implementá-la.

A proposta de formação que se pretendia com a modalidade EJA evidenciou a necessidade de flexibilização de práticas consolidadas pela instituição. Questão que ficou muito evidente pela forma de organização dos tempos, espaços e processo de avaliação. O tempo do curso, inicialmente proposto para dois anos e meio, e ampliado posteriormente para três anos, foi entendido como extenso e possível causa de evasões pelos gestores, revelando visão preconcebida de que a permanência na EJA associa-se a tempos aligeirados. Essa questão não foi confirmada pelos egressos entrevistados, pois o tempo não se apresentava como aspecto crucial do processo formativo, mas sim o modo de abordagem dos conhecimentos, como diferencial para a permanência desses sujeitos.

Nesse aspecto, os sujeitos sinalizaram, de modo geral, um trabalho diferenciado desenvolvido por meio de projetos integradores, por meio do qual se viram desafiados a construir conhecimentos coletivamente, e articular muitos saberes aprendidos nas muitas disciplinas. Muitos até expressaram dificuldade inicial de compreender objetivos e pertinência dos projetos, mas enfatizaram de forma positiva o processo e a produção final.

O perfil dos sujeitos demandou, ainda, experimentações no processo avaliativo — o grande desafio enfrentado pelo Programa. Apesar da regra institucional obrigatória de duas avaliações, sendo uma delas escrita, divididas em Grau 1 e 2, o Programa, de modo diferente, assumiu a avaliação como processo contínuo, com o uso de instrumentos diversificados e criou a *recuperação paralela* como mecanismo de apoio aos que não alcançavam os objetivos pré-definidos de determinada disciplina. O mecanismo foi introduzido para atender a modalidade EJA na regulamentação do ensino médio e técnico, sendo, posteriormente, adotado pelos demais cursos.

O estágio curricular também foi uma estratégia de formação no âmbito do Proeja. Este componente seguiu os mesmos moldes do praticado na instituição, com carga horária de 480h, a ser realizada em alguma empresa ou instituição pública, com a apresentação final de relatório escrito e oral da experiência vivida. Esses dois itens foram reconhecidos institucionalmente como os principais responsáveis pela não conclusão dos sujeitos em todos os cursos ofertados, pela estrutura complexa e exigência rígida de conteúdo a ser apresentado. O principal desafio estava, então, em garantir a realização do estágio aos sujeitos que trabalhavam durante o dia. Os egressos sinalizaram como relevante a realização do estágio no processo formativo e valorizaram dois aspectos: a) aos que trabalhavam, a instituição ofertou vagas de estágio nos setores de informática da própria instituição; e b) muitos sujeitos esperaram a finalização das disciplinas do curso para a realização do estágio. A tensão também não fugiu ao dilema de tratar igual a todos para não provocar discriminações ou interrupções, mas a flexibilização imperou como premissa estruturante desse processo, inclusive com adaptações promovidas no que tange ao tipo de relatório a ser apresentado pelos estudantes.

Destaco, ainda, a chamada *Imersão Proeja*. Esta, uma inovação pedagógica promovida com a chegada pelos diferentes no espaço da excelência. Um “esforço interdisciplinar de construção do curso” como sinalizado pelo coordenador à época, que inaugurou um modelo muito peculiar na forma de organização pedagógica de cursos, institucionalmente. Nesse encontro, reunindo coordenadores e professores das diversas áreas de conhecimento, realizado fora dos espaços da instituição⁶⁷, tinha o objetivo de “[...] juntar todas as disciplinas e construir tanto a matriz curricular quanto o projeto pedagógico em cima de uma base interdisciplinar e da pedagogia de projetos”, como informou o gestor entrevistado. Além disso, faziam-se discussões que também se davam por meio de grupo virtual⁶⁸. A *Imersão* já demonstrava ser um primeiro exercício na busca de promover integração e interdisciplinaridade que o Proeja demandava:

[...] a gente separava os grupos de trabalho, do mais específico “pro” mais geral [...] primeiro se tinha as disciplinas, depois as áreas do conhecimento e no final grupão pra definir, principalmente, as ementas das disciplinas e também os eixos temáticos que iriam orientar os projetos integradores; era através do projeto que a gente tinha em mente o que fazer na questão interdisciplinar. (Gestor entrevistado 1)

Este modelo consolidou-se e serviu, inclusive, para demais revisões curriculares de cursos na instituição. No caso do Proeja foram realizadas três *Imersões* a fim de fazer revisão curricular do curso, promover momento de integração entre os professores dos diferentes *campi*,

⁶⁷ Encontro realizado no segundo semestre de 2005, na cidade de Miguel Pereira/RJ.

⁶⁸ E-mail: proejacefetq@yahoogrupos.com.br

e discutir questões candentes do curso, como acesso, práticas pedagógicas, evasão e estratégias de permanência.

4.3.5 Condições para aproveitamento/conclusão dos sujeitos

A garantia do direito à EJA, enquanto integrante da dimensão material da *dignidade da pessoa humana* – defendida neste estudo – exigiu olhar as condições de aproveitamento / conclusão dos sujeitos da EJA propostas pelo Proeja no IFRJ. A questão foi abordada em sua amplitude sob dois aspectos: 1) ações voltadas a garantir a dimensão de perenidade da ação do Programa na instituição; e 2) ações destinadas a garantir a trajetória dos sujeitos atendidos.

A dimensão de perenidade da ação do Proeja no IFRJ foi visualizada pela forma de acolhimento em termos operacionais e financeiro. Em termos operacionais demonstrou que, apesar da condição de Programa, um “estranho” nos espaços de excelência, toda sua incorporação e regulamentação não ocorreu em paralelo aos trâmites institucionais, mas foi submetido a todos os procedimentos instituídos e previstos em orientações legais. Neste caso, tratar igual o diferente favoreceu, no meu entendimento, a dimensão de perenidade da ação⁶⁹, como pretendia a formulação do Programa. O Proeja no IFRJ não foi lido como algo transitório, como de forma geral costumam se caracterizar os programas. Seu desenvolvimento passou por aprovação no âmbito do Conselho de Ensino⁷⁰ e do Conselho Diretor⁷¹ do projeto pedagógico do curso, não havendo menção à sua condição de Programa. Este procedimento, aparentemente irrelevante, no meu olhar demonstrou ser uma estratégia política do condutor do processo à garantia de sua perenidade, mesmo em decorrência de futura revogação do Decreto que o criou, sendo fortalecido posteriormente pela condição de Instituto Federal, cuja missão/objetivo institucional também se destinava a ofertar cursos técnicos integrados na modalidade EJA.

Alinhou-se, a isso, a inclusão da modalidade nos regulamentos institucionais. No que se refere ao ensino, pelo regulamento da educação profissional técnica de nível médio do IFRJ, a disposição dos artigos mostraram que, ao curso da modalidade EJA, coube seguir os rituais estabelecidos, com devidas indicações a suas especificidades, quando necessário. Esta foi uma preocupação enfatizada de forma recorrente em entrevistas com gestores:

⁶⁹ Aqui entendido como condição de ininterrupto, contínuo, permanente.

⁷⁰ Reunião ocorrida em 5 jul. 2006.

⁷¹ Aprovado pela Resolução n. 4 de 13 de julho de 2006, *ad referendum* pelo Diretor Geral do então CEFET/Química.

[...] o que que eu sempre falava “pros” professores, “pros” alunos? “Olha só, o nosso curso é um curso técnico integrado, como todos os outros da escola. Todos os alunos têm que ficar sujeitos às mesmas regras. Os professores, as mesmas regras. Então, tanto que teve uma reunião do conselho médio técnico que queria definir regras separadas ‘pro’ PROEJA, “ah! isso vale, vale, vale... exceto no PROEJA”. Eu falei: “então, exceto não! Ou vale ‘pra’ todo mundo ou não vale, porque o aluno do PROEJA não é aluno do PROEJA, é aluno da escola e ponto.” PROEJA é um programa!? Então eu costumava dizer “pros” alunos: “qual é a única diferença de vocês e dos outros alunos? A única diferença é que a idade mínima ‘pra’ entrar é 18 anos, ponto. Só isso! O resto é igual, ‘tá’ certo!? Precisa de seis ‘pra’ passar na média...”

Este trecho retrata um episódio que considerei relevante do ponto de vista da perenidade da modalidade na instituição, reforçando minha compreensão de que o direito à EJA no IFRJ resulta da tensão e do dilema entre o estabelecido e o respeito à diferença. Encobre, entretanto, a armadilha que se coloca, contudo, com o discurso “bem-intencionado” de que os sujeitos da EJA são como todos os outros, negando a condição de desigualdade dos sujeitos, e impondo-lhes uma nova desigualdade. A apropriação híbrida da modalidade no âmbito regulamentar, representou uma saída estratégica para transpor a condição de ação temporária, pela gênese de formato como *programa*, e de um possível não pertencimento ou de curso inferior.

A dimensão de perenidade do Proeja também implicava a sistematicidade de recursos para além da alternância de governos. Chamou atenção, inicialmente, a descentralização feita por meio de elaboração de plano de trabalho como demonstra a orientação de ofício circular do MEC n. 61, de outubro de 2005, somente repassado à instituição em junho de 2006, por meio de ofício MEC n. 47, para o repasse de R\$161.000,00 voltados à implementação do curso na instituição. Destes, R\$20.000,00 cabiam a cada unidade, mais R\$1.100,00 por vaga ofertada. A retirada gradativa de recursos específicos, que passaram a ser incorporados à matriz orçamentária da instituição, em definitivo, a partir de 2010, constituiu estratégia do Estado para consolidar o Programa nos Institutos Federais. Contudo, essa estratégia fez emergir questões quanto ao uso dos recursos nos cursos ofertados pelo Programa. Com a incorporação dos recursos ao montante geral da instituição, a aplicação direta no Programa ficou restrita ao conhecimento legal e ao posicionamento ideológico do gestor. Em termos da garantia do direito, indaguei-me se não caberia ao gestor de cada unidade e do gestor máximo da instituição desempenhar papel de fiscal dos recursos para que não houvesse desvio de finalidade.

As ações voltadas para garantir o aproveitamento do estudante no âmbito do Proeja apresentaram aspectos relevantes na esfera micro e macro da política. Na esfera micro, a prestação das condições de aproveitamento aos sujeitos da EJA foi permeada pela cultura institucional. Quanto ao turno de oferta do curso, predominou o noturno, mas contou com oferta no turno vespertino em um dos *campi*. A questão do turno para a modalidade EJA é relevante,

sobretudo no que se refere à diversidade dos sujeitos que a caracterizam. No IFRJ, por exemplo, em que predomina um perfil de mulheres com 59% em relação ao universo (41% de homens) e trabalhadores informais que totalizam 61% (sujeitos com carteira assinada correspondem a 41%)⁷², me levaram a considerar que nem todos são trabalhadores formais e atuantes no horário diurno, o que de modo geral se atribui como perfil de sujeitos da EJA. Essa visão corriqueira impossibilita o alcance de outros perfis de sujeitos trabalhadores ou não trabalhadores, cujos imperativos da vida adulta demandam ofertas variadas de turnos para que possam valer-se do direito a aprender em qualquer tempo da vida.

Uma importante medida à permanência dos sujeitos ocorreu pela iniciativa ministerial de criação da Assistência Estudantil ao Proeja em 2008. A ação que resultou de estudos de acompanhamento da SETEC/MEC ao Programa, na Rede, com índices de 50% de evasão no âmbito nacional buscou, via bolsa estudantil de valor de R\$100,00, contribuir para a permanência. Na instituição, a ação foi regulamentada a partir de exigência ministerial⁷³ e condicionou o direito de recebê-la aos estudantes regularmente matriculados e com frequência igual ou superior a 75% das aulas ministradas no curso. A ação pretendia responder, ainda, à lacuna institucional relacionada à oferta de alimentação e de aquisição de material escolar, o que na minha visão não supria as necessidades, na totalidade.

Tanto gestores quanto egressos entrevistados sinalizaram a importância da bolsa para o acompanhamento do curso, embora não atribuíssem a conclusão do curso exclusivamente ao recebimento da bolsa. Enfatizaram a relevância da bolsa para muitos estudantes, como garantia de alimentação e até de pagamento de passagem em transporte público, quando havia ocorrência de problemas em cartão de gratuidade. O transporte apresenta-se como questão estratégica para aproveitamento pedagógico do estudante.

O IFRJ, por meio de parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro, garantiu a gratuidade de quatro passagens ao dia para estudantes da instituição, o que se estendia também aos do Proeja. Isto não impediu a ocorrência de constrangimentos vivenciados por esses estudantes, como pude constatar pelos depoimentos de ex-alunos entrevistados. Situações em decorrência da falta de *reconhecimento* social – expresso na figura de motoristas de ônibus — ao direito de escolarizar-se e de aprender em qualquer tempo e independentemente da idade, o que representa uma das muitas situações possíveis de desrespeito a que sujeitos jovens e adultos são

⁷² Levantamento do perfil dos sujeitos matriculados na instituição em 2012 pela Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico.

⁷³ Ofício circular SETEC/MEC de 10 de fevereiro de 2010, que estabelece novas formas de financiamento e regras para o recebimento dos alunos.

submetidos cotidianamente, em uma sociedade que reconhece irrestritamente o direito à educação das crianças, mas que não o faz com a mesma proporção quando se trata de adultos.

Apesar da inclinação institucional em garantir condições materiais de aproveitamento aos estudantes, observei que o Programa no IFRJ careceu da descontinuidade de ações de cunho pedagógico elaboradas pela política macro. A realização das muitas discussões promovidas pela instância ministerial com o objetivo de induzir ações à permanência dos estudantes, nas quais destaco minha participação direta no Seminário Nacional Proeja em 2011, especificamente na *oficina de combate à evasão e retenção na Rede Federal* em 2014 (31 de março a 2 de abril) promoveram não só o *reconhecimento* dos muitos atores atuantes com a modalidade, mas também o conhecimento das experiências desenvolvidas nas escolas da Rede Federal. Contudo, os planos de ação definidos coletivamente careceram de continuidade e retorno oficial à Rede Federal, quanto ao que foi produzido pela instância ministerial.

Na esfera institucional, observei a falta de trabalho mais articulado das direções de ensino e coordenações dos cursos Proeja com a Coordenação Técnico-Pedagógica (COTP)⁷⁴, setor multidisciplinar responsável pelo acompanhamento pedagógico dos alunos da instituição. Culturalmente, a instituição tem estabelecido em suas normas a destinação de função gratificada a um professor responsável pelo curso. No geral, a atuação acabava circunscrita a questões técnicas da área profissional, embora a descrição da função indicasse uma atuação pedagógica. A questão no momento da implantação do Programa na instituição foi superada com o estabelecimento de coordenação pedagógica para atuar conjuntamente com esse “coordenador técnico”. Contudo, pela *autonomia* pedagógica e falta de pessoal dos *campi*, o modelo não se manteve.

Na minha leitura, as condições de aproveitamento do curso pelos estudantes da EJA demandam o fortalecimento de acompanhamento multidisciplinar desenvolvido pelas COTP's em cada *campus*. Questão que passou a ser pautada pela instância sistêmica, com a instituição de Fóruns das COTPs⁷⁵ e a participação de representantes do setor em grupos de trabalho de EJA, instituídos em muitos momentos para discutir e propor ações coordenadas quanto a questões que envolviam o Programa, como acesso, permanência etc. As iniciativas são relevantes para a modalidade, mas carecem de avaliação quanto à efetividade das propostas por falta de uma coordenação geral específica, no âmbito da Reitoria. Esbarra ainda na necessidade

⁷⁴ Setor multidisciplinar composto por profissionais da Pedagogia, Psicologia e Assistência Social existente em todos os *campi* da instituição.

⁷⁵ A criação do Fórum tinha como objetivo promover um espaço de discussão e organização institucional do setor nos diferentes *campi*, unificando procedimentos e ações. A iniciativa sofreu pela descontinuidade.

de atuação mais coordenada entre direções de ensino e COTPs nos próprios *campi*, uma vez que o êxito das ações com o Proeja também dependem do diagnóstico de situações e medidas na esfera local. Soluções exclusivamente sistêmicas podem não responder satisfatoriamente a especificidades surgidas na localidade.

As questões trazidas à discussão a partir do dilema do direito à EJA no IFRJ, me levaram a constatar que o Proeja não se apresenta em um único formato. A experiência do IFRJ se diferencia de outros Institutos Federais que teses e dissertações investigaram e problematizaram. O modelo de organização do estágio e a proposição do projeto integrador, talvez ajudem a entender acertos do Programa que, do ponto de vista da integração curricular, evidenciam elementos que parecem responder a problemas correntes da superposição de currículo da formação geral e da formação técnica.

5 AS VOZES DO PROEJA

Ao escutar os sujeitos egressos do Proeja e conhecer as experiências de vida e trajetória escolar — antes e durante a frequência ao Programa investigado — pude compreender a árdua luta que travam cotidianamente por *reconhecimento* e *autonomia* num contexto social historicamente desigual. Os relatos trataram de questões que me eram muito próximas, por ter vivenciado diretamente as intempéries das desigualdades nos muitos planos em que ela se manifesta, especialmente pela acentuada assimetria de renda e dificuldades de acesso a serviços públicos básicos e limitações impostas ao desenvolvimento pessoal.

Não há dúvida de que a vivência da desigualdade é sentida muito fortemente pela questão econômica, mas não se pode negar a forma multidimensional pela qual se materializa. Situações de negação de direitos básicos como o de escolarizar-se, que estigmatizam e fazem se esvaír sonhos de ser e fazer que perpassam gerações, transformam-se em um círculo vicioso quase intransponível de desrespeito. O problema crônico, enraizado em nossa história e cultura social que se assenta na escravidão, construiu uma cidadania mutilada e com hierarquias nas relações sociais que indicam serem concebidos direitos e deveres, como sinaliza Sarmiento (2016, p. 60), conforme posição ocupada pelos indivíduos na estrutura social.

A privação de direitos constitui o contexto regra dos sujeitos entrevistados. Suas vozes fazem emergir os efeitos dilacerantes da negação à condição de igual valor e respeito de toda pessoa humana, quando a busca por garantir condições de sobrevivência ainda na infância — pelo trabalho — sobrepôs-se à necessidade social de escolarizar-se. A questão é ainda mais complexa quando se percebe que os sujeitos internalizam e naturalizam o seu não lugar de detentores do direito a aprender por toda a vida — porque compreendem que o tempo de aprender é o tempo da infância. A busca dos sujeitos por *reconhecimento* que para eles é dado pelo retorno aos espaços escolares, nesse caso via Proeja, tensionou os próprios sujeitos a se perceberem como iguais em respeito, e provocaram deslocamentos na cultura institucional do IFRJ, permitindo à modalidade EJA sair da condição de invisibilidade nos espaços de excelência.

Dos onze sujeitos entrevistados e quatro depoimentos, duas entrevistas mostraram-se representativas pela sua exemplaridade, intensidade nas narrativas e trajetórias de vida de seus titulares que transmitiram inegáveis inferências ao *reconhecimento* e à *autonomia*. As demais vozes ouvidas nesta investigação mostraram ter, incontestavelmente, elementos dos conteúdos da dignidade humana e poderiam ser escolhidas ou trazidas à discussão. Contudo, pelos limites

de uma tese de doutorado, considere não ser possível apresentá-las neste texto, mas sem desprezá-las, trancei-as, no que se revelou pertinente, com as vozes escolhidas.

Para tal, inspirada nas obras *As vozes do mundo* de Boaventura Sousa de Santos (2009) e *A miséria do mundo* de Bourdieu (2012), adotei como procedimento iniciar cada entrevista escolhida com uma apresentação por mim feita, com o objetivo de fornecer visão concisa do contexto de trajetórias dos sujeitos até chegarem ao Proeja. Cada entrevista foi seccionada nos trechos em que as utilizei para exemplificar uma determinada questão, mas com o cuidado de ser fiel ao que foi narrado. Terminei dialogando com essas vozes, a partir de minhas percepções e compreensões quanto ao que emergiu como conteúdo da *dignidade humana*. Convido o leitor a “ouvir” as vozes de Zélia e Lúcio e a caminhar a contrapelo por suas histórias.

5.1 A voz de Zélia: quando retornar à escola é por autorrespeito

A trajetória de Zélia no Proeja mostrou-se representativa da busca em superar o não *reconhecimento* resultante da negação do direito à educação ainda no tempo da infância. Sua história, como tantas outras no campo da EJA, mostra que essa busca se fez pela retomada da escolarização, como forma de autorrespeito e respeitabilidade social, ambos comprometidos pelo estigma da subescolarização.

Zélia tem 45 anos, atualmente é casada e tem duas filhas — uma de 20 e outra de 15. Ainda na adolescência, com 14 anos, precisou interromper o então ensino de 1º grau para trabalhar em “casa de família” e ajudar a manter as condições básicas de sobrevivência dos seis membros da própria família. No “tempo de estudar”, a única opção foi trabalhar. O casamento também lhe impôs novas atribuições, tornando-se mais um novo impedimento ao sonho de retomar os estudos, até conseguir chegar a concluir o tão almejado ensino médio. No seu imaginário, Zélia considerava importante concluir esse nível de ensino, pelo fato de representar uma forma de romper com a regra da interrupção escolar tão comum em seu grupo social, conquistando um novo *status*, logo, segundo o que acreditava, melhores condições de vida. No período que remonta à década de 1980, segundo Zélia, “não era muito cobrado o ensino superior, era mais o ensino médio para conseguir um trabalho”.

A condição de mulher pobre era mais um agravante no que tange a sua escolarização: cuidar dos filhos, da casa – afazeres historicamente atribuídos às mulheres; negociar com seu companheiro estratégias para deixar a filha mais nova aos cuidados da mais velha — situação que reforça questões de gênero e evidencia o preço pago pelo não *reconhecimento* do direito de todos em desenvolver outras capacidades. Zélia é essa mulher que, como muitas — inclusive

minha própria mãe —, abriu mão de seus próprios direitos em prol de garantir uma vida digna a seus filhos e filhas. A retomada dos estudos teve de esperar a filha mais velha completar 12 anos para que pudesse ousar a sonhar novamente com o diploma de ensino médio. Seu movimento pelo ensino médio representava realização pessoal, sobretudo por compor um conjunto de valores e objetivos compartilhados socialmente, que se traduzia pelo *reconhecimento*.

Finalizar o ensino fundamental, interrompido lá atrás, passou ainda pelo crivo da própria visão estigmatizante dos que recorrem aos cursos de “ensino supletivo” – considerados de pouca ou nenhuma qualidade pela forma quase sempre aligeirada e superficial. Por incentivo de uma professora deste mesmo curso, tomou coragem e foi cursar o técnico no Proeja IFRJ. Mas as vivências de desrespeito — pela negação de direitos — deixam marcas que acompanham os sujeitos, abalam a autoestima e os fazem acreditar que não são merecedores de ocupar determinados espaços, como a própria Zélia, ao questionar sua capacidade de passar na prova de entrada para o curso técnico no IFRJ.

Sua formação no Proeja ocorreu no momento em que o curso buscava consolidar seu próprio espaço na instituição. Condições incompletas de infraestrutura – com a falta de materiais suficientes e laboratório específico —, aliadas à proposição de experimentações pedagógicas que desafiavam professores, somaram-se à entrada de atores que ansiavam por um outro olhar social e que entenderam ser isto possível com a obtenção do diploma de curso técnico de nível médio pelo Proeja.

A entrevista de Zélia, somada a outras vozes, fez emergir percepções sobre o Programa, tensionando constatações negativas recorrentes em estudos realizados. Chamou atenção, em sua caminhada, a importância da representação simbólica da perspectiva do outro/outros no processo de formação, papel decisivo nas mudanças de percepção que os sujeitos possuíam de si próprios enquanto indivíduos. Um novo ânimo, mais segurança, outras conquistas à frente... Acompanhemos o contrapelo da história de Zélia.

A entrevista foi realizada nos espaços do IFRJ, *campus* Rio de Janeiro, onde Zélia realizou o curso técnico, no dia 7 dez. 2016. O local foi escolhido por ela para “matar a saudade” e revisitar doces lembranças do tempo vivido, como fez questão de enfatizar.

ENTREVISTA

Zélia — [...] Aí quando minhas filhas... a mais novinha “tava” com uns seis anos, a mais velha “tava” com 12, aí eu pensei: “Opa, vou voltar pra estudar”. [...] Aí fiz a matrícula, assim, comecei a estudar. Só que quando comecei a estudar, eu não sabia que era supletivo, eu fiquei triste. [...] porque eu não queria fazer supletivo, eu ficava assim: “Ah, já não “tô” estudando há tanto tempo, eu já não quero fazer o supletivo... quero fazer os três anos de Médio”. Porque supletivo eu não vou aprender. Eu já fiquei tanto tempo, eu quero estudar. Aí uma professora falou do PROEJA [...], ela falou: “Por que você não faz prova pro PROEJA? Lá é curso técnico, trabalham com jovens e adulto”. Aí eu ainda brinquei com ela: “Ah, professora, eu tô muito velha”... ela: “Que isso”, aí eu falei assim: “Não, tô muito velha”, ela: “Não fala isso”, eu: “Não vou conseguir, eu acho que não tenho nem capacidade pra conseguir fazer uma prova dessa”, aí ela: “Não, você consegue...”, aí eu entrei na internet, aí fiz a inscrição. E comigo, eu também trouxe ainda um colega, ele também estudou junto comigo. [...] Aí veio eu e ele fazer prova. Eu nem acreditei, foi quando eu vim “pra” cá fazer o curso. Fiquei com um pouco de medo por causa de Informática, mas o meu negócio era o ensino médio. (Risos.) Porque eu não sabia nem mexer no computador. “pra” mim foi muito bom, porque eu tinha medo, eu sentia até de mouse. E aqui a gente era apresentado, na época a gente não tinha computador em casa. A gente não tem computador, não tinha computador em casa, aí chegava aqui... entendeu?! E naquela época não eram os computadores modernos que são hoje.

Aline – *Conta como era a relação na escola, com os professores, com os outros colegas?*

Zélia – Muito boa. Só guardo coisas boas, dos professores aqui, dos colegas também, apesar de ter se distanciado. Não tenho muito contato com os colegas, mas eu tive um bom relacionamento com os professores aqui, até funcionários também.

Aline – *E quando você tinha alguma dificuldade... Tinha ajuda de um colega? Fala como funcionava...*

Zélia – A gente ficava meio perdido... ainda mais na aula de prática, mas o professor deixava a gente muito à vontade... [...] eles viam que a gente “tava” querendo aprender... e a pessoa que não queria, nem ficava. E a gente tinha toda liberdade de chegar “pra” ele e falar também a dificuldade que

eles tinham atenção também com a gente. Pelo menos na minha época, não só os professores de informática, mas todos os professores também, eles tinham muito, assim... sempre procuravam saber qual, onde que “tava” a dificuldade da turma, de um aluno. A gente procurava também “tá” junto. Até porque na minha turma tinha pessoas mais jovens... era, assim, uma mistura, jovens com adultos também. E até hoje tenho comigo aquele grupinho de jovens. Eu sempre procuro chegar perto também “pra” pedir ajuda. Eu nunca fico, assim, isolada. Eu vejo que “tô” precisando de ajuda, não fico isolada, porque se eu não for também, eu consigo me prejudicar. Mas era bom o relacionamento tanto com os alunos quanto com professor... eu não tenho do que reclamar não.

Aline – *O que você aprendeu aqui na escola fez diferença na sua vida cotidiana?*

Zélia – Com certeza. Tem muitas pessoas na minha família que até hoje falam... Fala que eu estudando, a pessoa me elogiava, falava assim, achava bonito sabe, eu “tá” ali “numa” escola, “tá” estudando, eu incentivava também, mesmo estudando, as minhas filhas também, cuidando das minhas filhas também na escola. E eu aqui... não é só aqui, desde a outra escola que a professora me indicou “pra” vir pra cá e aqui também, os professores, eles incentivavam a gente também a não parar só aqui. Teve até uma vez um professor falou... eu sempre achei que nunca ia ser capaz, eu sempre botava na minha cabeça que nunca ia ser capaz e eu um professor falou: “Você pode fazer o vestibular e você tentar uma faculdade”, o professor daqui que falou. É um incentivo que a gente guarda, a gente toma posse daquela palavra ali. Porque tem muitas pessoas que não te incentivam, aqui tem professores que incentivam a gente a ficar, acho que eles viam que a gente queria ir mais além, sentia aquilo e incentivava a gente. Aqui eu fui monitora da Informática, do laboratório de Informática. Então, eu tive muito incentivo aqui. Eu achava assim por que um jovem não “tava” aqui e eu “tava”? talvez por força de vontade... Aí até uma vez conversei com o professor G1 que eu “tava” mandando currículo pra estágio, “Será que eu vou?”, eu sempre pensava: “Será que eu vou conseguir?”, porque eu me comparava com uma pessoa mais jovem, aí o professor falou assim: “Ué, você tem que ver pelo outro lado, uma pessoa de mais idade tem mais responsabilidade, não tô falando todas, que uma mais jovem, não sei, depende da vontade da pessoa”, aí eu fui e fiz o estágio na Polícia Civil,

fui logo chamada e quando eu saí daqui, eu senti assim... eu não queria... (Emocionada.)

Aline – *E como foi a entrada na escola? Como vocês foram recebidos?*

Zélia – Quando nós chegamos, a gente tinha uma expectativa de que ia ser muito, assim, tudo novo, só que na época “tava” com a dificuldade de computador, eu peguei essa época. Essa época que o professor tinha que se desdobrar mesmo, aí quando nós chegamos aqui tinha dificuldade e ele fazia de tudo assim “pra” deixar a gente ter mais contato ali, com o computador, com a turma mesmo, entre si, “tava” conhecendo, conhecimento mesmo, mas nós fomos bem acolhidos. Inclusive a gente teve até na época, atividades fora da escola. Quer dizer, eu não cheguei a ir, mas chegou uma turma que chegou a ir até “pra” São Paulo, “pra” conhecer aquela fábrica de informática, eu não lembro se ainda tá aberta ou se já fechou, não sei... foram até “pra” São Paulo. Eu cheguei a ir a passeios “pro” Centro, “pra” museu, “pra” faculdade também. Eles têm esse, eu não sei hoje, eles tinham esse projeto de acolhimento – eu não sei dizer – pra turma também. Eu acho que fui bem acolhida. Quem na época não ficou é porque não queria. Porque nós víamos, eles passavam “pra” gente as dificuldades, na época “tava” mesmo dificuldade de computador. Depois veio tudo novinho, computador novinho. A gente tinha um laboratório com tudo novo de Informática, com internet. Porque teve pessoas que acharam que aquilo ia ficar só ali, não tiveram assim, não esperaram as coisas melhorar, e outros até na época que criticavam também e depois viram também que “as coisas todas funcionaram” mesmo. Eu acho que na época que nós tivemos bom acolhimento, tanto, não só com os professores, mas toda a direção. Eles procuravam assim, chegar até a gente, os professores vinham atender, conversavam...

Aline – *Uma coisa que fui percebendo na conversa com outros alunos é que eles falam muito no Projeto Integrador... Fala como foi sua experiência, como é que ela contribuiu pra sua formação.*

Zélia – O Projeto Integrador “pra” mim, é, tipo assim, é bem complicado. Que tem pessoas que tem pensamentos diferentes, né, do que o seu. Você pesquisa até um certo, determinado ponto, aí a pessoa já pesquisa o outro, aí na hora de juntar aquela pesquisa toda, aí acaba tendo confusão. Mas era bem interessante, eu gostava. Eu gostava

porque no final, no final, a gente acabava, assim... porque é assim mesmo, a pessoa “pra” trabalhar em equipe, tem sempre discordância. Mas os projetos que eu tive aqui na época, no final das contas dava tudo certo. Na hora um discordava, achava que não ia dar certo, um não vinha naquele dia da reunião, mas, nós fizemos aqui um projeto, aqui na época – não me lembro aqui, foi tanto projeto, que eu nem “tô” me lembrando... – mas foi interessante, eu tenho fotos até hoje do projeto, inclusive a minha filha também, até pequenininha “tava” também até fantasiada na época, eu sei que até fantasia arrumaram aqui, a gente ficava aqui de fantasia – foi sobre o... agora me fugiu à memória. Mas foi interessante os projetos que nós tivemos aqui.

Aline – *Os projetos eram só da área de informática?*

Zélia – Não.

Aline – *Como eram escolhidos os temas?*

Zélia – A gente escolhia o tema, mas a gente tentava colocar alguma coisa da parte de informática dentro do projeto. Fazia o projeto, poderia ser até fora, mas sempre tinha que ter alguma coisa da parte do curso dentro do projeto.

Aline – *E esse projeto que você tá tentando lembrar, como foi a construção dele?*

Zélia – Eu já tive tanto projeto aqui. Eu sei que um dos projetos a gente “tava” fazendo uma pesquisa sobre alimentos. Teve até degustação dos alimentos e aí a gente envolveu alguma coisa que tinha a ver também no curso também da gente, de Informática. O outro foi sobre os programas – esse eu não “tô” lembrando o nome – o outro foi sobre programa mesmo, a gente tinha vários programas na internet, que poderia ser... *free* assim, você não precisava pagar, entendeu? A gente fazia na hora cartõezinhos, entendeu? Os programas que você tem no *Word* lá, “pra” você, eu não sei se é no *Word*, aí você já fazia, tinha a ver com Informática também. Entendeu?! Fotos, aí fazia aquelas fotos lá, aquelas fotos malucas, né, malucas, que tem lá no computador, aí colocava “pra” poder mostrar, pra demonstração “pras” pessoas também. E tinha que ter alguma coisa da parte do curso de Informática.

Aline – *E essa organização de vocês, entre os alunos, como funcionava?*

Zélia – A gente dividia as tarefas. Cada um ficava com uma parte, “pra” apresentar “pras” pessoas. Teve uma vez também que teve um projeto que

nós fizemos que foi sobre as leis, os direitos das pessoas, o direito que a pessoa tinha. Aí foi até um professor que veio, aí a gente mostrava as pessoas lá, fizemos um *folder* sobre a pesquisa, sobre o dinheiro que o Brasil todo era arrecadado, aí fizemos um *folder*, explicamos.

Aline – *E como era essa apresentação dos projetos, era só na sala de aula?*

Zélia – Não, era lá na quadra. A gente fazia tenda. A gente arrumava as tendas lá, *folder*, *banner*, tudo lá, tudo “pra” apresentar. Era lá na quadra, tinha vários... não sei hoje se existe mais isso, era lá na quadra.

Aline – *Quando veio “pra” cá, já tinha coisas que você tinha aprendido na vida, em outros trabalhos? Você acha que esses saberes que você já tinha eles eram valorizados nas aulas?*

Zélia – Com certeza. Porque quando a gente vem cá, a gente tem uma certa... nós já temos uma experiência do passado e os professores sempre tentavam conversar com a gente, com a turma. Eu peguei professores assim, eles se reuniam, conversavam com a gente. Nossa, perguntava sempre que a gente chegava, perguntava assim: “Como que era você, tua vida antes?”, entendeu? Tentavam conversar, não só comigo, com todos os alunos também.

Aline – *Vocês tinham algum espaço para falar com a direção, com outros professores, sobre as dificuldades, sobre os problemas do curso ou algum problema da escola?*

Zélia – Tinha, tinha sim.

Aline – *Como funcionava?*

Zélia – Era reunião aqui mesmo, com o coordenador, “pra” falar das dificuldades mesmo do curso, até mesmo quando a gente “tava” muito, assim querendo um reforço, entendeu? Um reforço na matéria. A gente pedia ajuda a ele e ele sempre arrumava um jeito de ajudar a gente, em tudo. Reuniões mesmo, tinha sempre reuniões que a gente pedia, o representante da turma e eles deixavam a gente bem... tentava assim ajudar a gente de qualquer forma.

Aline – *Teve alguma ação da escola que tenha lhe ajudado a ir até o final do curso?*

Zélia – A ação que eu queria... meu diploma! (Risos). Eu queria meu diploma de qualquer jeito, eu queria terminar. Teve greve na época, na época que eu peguei. também teve uma época que eu cheguei a pegar greve aqui. Mas eu nunca desisti.

Não desisti porque eu não queria voltar atrás, eu queria, já “tava” aqui, eu não ia perder... ter sacrifício de novo, parar o curso, depois perder metade do curso... entendeu? Eu queria ir até o final, independente de greve, independente de dificuldade, que sempre tem mesmo. Mas eu queria terminar. Eu fiz o estágio, eu fiz o relatório. Pelo que eu sei, teve pessoas que não fez nem o relatório, entendeu, porque se você tem o curso técnico, você tem que ter o relatório. Teve gente que não fez nem o estágio. Tipo assim, “pra” eu “tá” aqui eu vou fazer de tudo, sacrifício, tudo, mas eu quero o diploma. Quero ter o diploma. Teve gente que fez o curso que não esquentou “pra” fazer estágio, procurar nada e isso você tem que procurar quando você “tá” aqui, as oportunidades. Depois que acabou o curso vem me perguntar: “Ah, eu não fiz o estágio”, então, quer dizer, porque a pessoa tem que pensar bem, pensar no futuro, se “tá” aqui, já teve oportunidade, por que não vai correr atrás? Então, meu objetivo era terminar, era fazer tudo direitinho, estágio... independente até de eu ir pra essa área de Manutenção de Informática ou não, mas eu queria... “Eu fiquei aqui tanto tempo pra não ter o diploma?”, eu pensava assim, a gente tem que ver também o sacrifício. Tive que sacrificar, porque eu moro longe, filha pequena, marido, eu pegava trem e pegava ônibus, de onde eu moro é duas conduções.

Aline – *Teve algum momento que você pensou em desistir do curso?*

Zélia – Não... (risos) é porque eu queria terminar. Eu queria o ensino médio. Eu queria, eu só via o ensino médio, eu queria terminar, ter o meu diploma do ensino médio.

Aline – *Quando entrou aqui na escola você se sentiu respeitada?*

Zélia – Sim. Fui sim. Eu me senti respeitada sim. Eles deixavam a gente muito assim à vontade. Os professores... na época que eu entrei tinha muitos alunos que estavam muito tempo fora da escola, eu não sei hoje como é que “tá” [...] tinha alunos que já “tavam” igual eu, “tava” 20 anos sem estudar. Quando eu voltei “pro” ensino médio, pra 8ª série, “tava” 20 anos sem estudar. Quando eu entrei tinha um aluno que “tava” 40 anos sem estudar e tinha outras também que era dona de casa, tinha assim muitas pessoas que já “tava” muito tempo. Aí aquela turma ali, na minha época [...] fomos bem acolhidos pelos professores... era um tentando ali ajudar outro.

Aline – *Você está dizendo que ficou 20 anos sem estudar... Como foi voltar a estudar?*

Zélia – Não foi muito difícil não. Porque eu já tinha minhas filhas. Quando as filhas são pequenas você tem que ensinar a fazer o dever, o trabalhinho de casa. A outra já estava no ensino fundamental também, ela já devia estar na 6ª série quando eu vim “pra” cá. Aí sempre tem contato. Tinha contato com livros, eu gostava muito de ler, entendeu? Eu sempre gostei muito de ler revistas, ouvir também, sempre gostei muito, assim, de reportagem. E eu sempre tive muito contato com, assim... livro das meninas, assim das crianças, mas eu tinha livros, eu nunca fui uma pessoa muito assim... “Ah, ficou 20 anos sem estudar mas nunca mais pegou um livro pra ler”, entendeu? Eu não tinha contato com a sala... Ah, a dificuldade tinha porque pra voltar a fazer de novo Português (risos), era meio complicado né; Matemática... eu nunca fui muito boa de Matemática, nunca nem gostei de Matemática. Mas eu sempre gostei muito de ler, eu sempre gostei muito e eu tinha contato, porque eu tenho minhas filhas estudando, “tá” sempre ali com os livros delas.

Aline – *Você acha que os professores tentavam trabalhar com vocês de forma diferente, tentavam trazer exemplos ou coisas que ajudavam, facilitavam o aprendizado de vocês?*

Zélia – Ajudavam.

Aline – *Como era a estratégia das aulas?*

Zélia – Até a parte didática mesmo. Uma parte de Química, ela trouxe “umas pecinhas” “pra” gente montar, que seriam as moléculas da parte lá da Química mesmo, elas usavam... tinha... tem professor que faz uma didática. E eu também não me esqueço da professora de Português com a gente, na parte de Redação, ajudando a gente na Redação, ela falava “Que isso vai ser muito importante quando vocês forem fazer o ENEM”; cobrava, ela falava, aí aquilo ali eu comecei a ficar interessada também.

Aline – *Como ela trabalhava com vocês essa produção de texto?*

Zélia – Ah, ela mandava a gente fazer os textos, aí ela falava que era “pra” gente entregar pra ela, ela vinha até com parte de didática também, com livrinhos “pra” gente, figuras, era muito interessante. Teve uma vez que ela mandou a gente entregar, naquela parte de... como saía na impressora, que era aquela folha transparente, não me lembro o nome, quando você imprime naquela folha transparente...

Aline – *Os slides...*

Zélia – ...os slides, ela usava uma didática com a gente também que aquilo ali dava vontade da gente aprender mesmo a Redação. Ela “tava” na época fazendo um livro, escrevendo livro também. Não sei se foi historinha, tipo historinha, o livro que ela “tava” usando era tipo uma historinha tipo gibi, aquela historinha que ela trazia, tinha uma didática “pra” gente aprender a fazer Redação. Era bem interessante.

Aline – *Os professores incentivavam vocês a participarem de outras atividades na escola ou de eventos fora da escola?*

Zélia – Eles incentivavam a gente na semana de Química. Inclusive foi até na Semana de Química também que eu trabalhei também, na Semana de Química, que eu era monitora, aí eu trabalhei também recepcionando visitantes. E eles sempre incentivaram a gente. Porque eu escuto aí é que tem uma certa (gesto de desarmonia) com o PROEJA, com outra turma que não é do técnico né, que são os mais jovens, tem uma certa discriminação, mas na minha época os professores sempre incentivaram a gente a participar da Semana de Química, porque o preconceito “tá” dentro de você. Aí “muitos já falaram” assim: “Ah, eu não vou não”, porque às vezes a pessoa fala que acham diferente o PROEJA da outra turma. Eles foram, nós fizemos até uma vez um projeto, eles participaram do nosso projeto... palestra, tínhamos palestra, eles foram na nossa palestra. Então, isso é um certo preconceito que a pessoa põe, porque nós éramos incentivados a participar do projeto de Química aqui, da Semana de Química. E eu já participei, alguns alunos vinham e participavam também. Eu não sei como está hoje, mas na época se falava isso.

Aline – *Mas você sentiu algum tipo de discriminação pelos alunos mais jovens dos outros cursos? Ou porque você era estudante do PROEJA ou porque você era mais velha?*

Zélia – Não, eu não senti. [...] se teve pelos outros alunos, eu particularmente não tive, não senti preconceito não.

Aline – *E por parte dos funcionários da escola, da direção, você sentiu algum tipo de preconceito?*

Zélia – Não.

Aline – *Algum professor, alguma situação que tenha acontecido que você tenha sentido isso...?*

Zélia – Eu acho que isso é relativo, tem em tudo quanto é lugar. “Tô” fazendo um curso também, e

os outros cursos também que eu já fiz também e você vê que isso tem. Tem um preconceito, mas é você “num”... tipo assim, deixar isso pra lá, não botar isso na sua cabeça, se você ficar com aquilo ali, você “num”... “Ah, vai deixar de fazer porque a pessoa tá te olhando”, entendeu? Eu não penso assim, porque em tudo quanto é lugar tem preconceito, é só você não olhar pra isso, não se preocupar, se a pessoa tá te olhando... a não ser que chega “pra” você e fala alguma coisa, mas enquanto não falar nada com você... e eles aqui, os professores da minha época, deixavam a gente muito à vontade, porque o que acontecia a gente chegava pro coordenador e falava.

Aline – *Que tipo de coisa acontecia?*

Zélia – Até mesmo de um professor que... não era preconceito, tipo assim, fazer uma certa arrogância, devido à sala, entendeu? Devido à sala, alguma situação que aconteceu... já teve professores, não comigo, com a turma assim, eu não lembro qual, na época, como é que foi, mas a gente tinha toda a liberdade de chegar na coordenação e falar. E a gente falava, a gente reclamava mesmo, eu particularmente não reclamava, mas tinha gente que reclamava, o representante da turma, ele que reclamava de tudo. Reclamava, falava, o coordenador, na época que era o professor X, ele sempre procurava fazer reunião com a gente, sempre tinha reunião. Procurava, a gente não tinha uma aula, não tinha uma determinada aula, a gente falava, depois ele arrumava professor “pra aquela” turma... a gente não ficava... ele sempre procurava ao máximo deixar a gente bem... “Tenho que ajudar”, sempre tinha reunião, a gente sempre podia reclamar, ele sempre ouvia, se tinha alguma coisa também que não “tava” certo também sempre falava com a gente também, falava “Não é isso, é isso e isso...”, ele falava com a gente.

Aline – *O que você acha que um professor precisa saber ou fazer para dar aula no PROEJA?*

Zélia – Ah, eu entendo assim, que o PROEJA é um Programa de Educação de Jovens e Adultos, pelo que eu sei, entendo, pessoas que estão muito tempo sem estudar ou acima de 18 anos, né. E ele... tipo assim, eu, por exemplo, não só eu, como muitos alunos, estudava e trabalhava durante o dia, vinham do trabalho. Tinha pessoas já casadas, tinha pessoas com idade já avançada, não era mais nenhum jovem... adulto, né. Aí ele tinha que ter uma certa paciência, porque aquela pessoa já tinha uma certa idade, tinha uma certa rotina de já vir do trabalho. Muitas pessoas acordam 4h da manhã

“pro” trabalho, já trabalham o dia todo. E os jovens, aqui, tudo bem que eles estudam, mas não têm uma responsabilidade, não é um chefe de família. Eu acho que ele não “tava” preparado “praquilo”, eram donas de casas também, que trabalhavam fora, que tinham... eu não trabalhava, mas que trabalham fora, que tinham filho e vinham “pra” cá à noite “pra” estudar. Eu acho é diferente “pra” um professor que dá aula “pra” um jovem que num... que num... um jovem... do que “pra” um adulto, a cabeça dele é diferente que “pra” cabeça das outras pessoas. A pessoa já chega cansada, a pessoa tem dificuldade “pra” aprender, lê aquilo mais de dez vezes “pra” aprender, aí a pessoa acha que, tipo assim, um jovem, às vezes você vê, um jovem, eu tiro pelas minhas filhas, apronta, “tá” no celular, “tá” não sei o quê, aí estuda, aí já é mais fácil “pra”... “pra” fixar o que “tá” lendo. Entendeu? Agora a gente não, a gente já é mais lento, tudo é mais lento. Por isso que eu acho que esse professor não tem... tem uns que têm paciência, outros acho que já não estão preparados por causa disso. Eu acho né, é meu ponto de vista...

Aline – *Você considera que a escola estava preparada “para” receber pessoas que trabalhavam, donas de casa, gente que acordava 4h da manhã e vinha “pra” cá estudar?*

Zélia – Na época que eu vim, era o que eles passavam “pra” gente... Entendeu? Eles passavam mesmo “pra” gente isso, que eles estavam esperando pessoas assim, que trabalhavam, donas de casa...

Aline – *E as pessoas que trabalhavam, como era a questão do horário? Tinha problemas em relação à chegada? Como era isso?*

Zélia – Tinha muitos que chegavam atrasado. Chegavam atrasados mesmo por causa do trabalho. Tinha dificuldade mesmo de vim, mas muitos vinham, até ficavam dormindo mesmo na cadeira aqui na sala, porque tinham saído de casa muito cedo. A rotina deles era bem puxada mesmo, bem cansativa mesmo.

Aline – *O professor reclamava que eles chegavam atrasados?*

Zélia – Não, não reclamavam não. Até porque eles falavam que “tava” vindo do trabalho, reclamavam não. Pelo menos nessa época era bem tranquilo.

Aline – *E isso era bem aceito pela escola!?*

Zélia – Era, era.

Aline – *Como foi para você o processo de aprendizagem? Você sentiu dificuldade?*

Zélia – A minha dificuldade... é tempo. É tempo. Porque chegava em casa, tinha que orientar filha “pra” escola. Eu queria ter, eu falo até hoje (risos), eu queria ter um tempo “pra” me dedicar mais, porque faltava era dedicação. Tipo assim, “pra” ler, era no ônibus. Porque em casa conciliar serviço de casa, filhos... eu estudava, quer dizer, eu estudava mais, assim, no ônibus ou quando chegava aqui na escola mais cedo. Entendeu? Ficava ali naquele tempo estudando, porque em casa, se eu for olhar os serviços de casa, o estudo, aí coloco na balança, aí eu vou “pro” serviço de casa e eu sempre me prejudico por causa disso. E não é pelas minhas filhas, ela fica assim: “Mãe, larga isso pra lá, mãe, depois a gente faz...”; meu marido também, ele é muito tranquilo, ele até briga quando eu “tô” fazendo, eu: “Não, é que eu tô vendo, quero fazer as coisas”. “Deixa isso pra lá...”, entendeu? Meu negócio, problema todo era conciliar o serviço, filhos, marido, com leitura. (Sorri.)

Aline – *Que legal (risos). Você acha que sua vida mudou depois do curso?*

Zélia – Mudou.

Aline – *Como? O que você acha que mudou?*

Zélia – Mudou (risos), porque eu sabia que eu podia tentar uma universidade... pronto, mudou, falei assim: “Agora eu não quero só o ensino médio, agora eu quero uma faculdade”. Começou a mudar por aí, falei assim: “Pronto, terminei, agora posso tentar uma universidade”. E mudou porque eu aprendi muito... a gente passa, a gente que fica em casa, não tem assim... não aprende tanto quanto quando você “tá” numa sala, numa experiência, dentro numa sala, até mesmo nos estudos. Até mesmo nos estudos. A mente assim, em casa, fica muito voltada “pra” serviços de casa, pra filho, pra marido e em casa... na escola, a gente é voltado mais “pros” estudos mesmo, “pros” trabalhos, eu ficava mais preocupada com o trabalho que tinha que fazer. Pelo menos na escola eu esquecia de casa. Eu sempre fiz isso: na escola, eu “tô” na escola, eu procurava “tá”... “Já tô esse tempo aqui, em casa eu não tenho tempo de estudar, então aqui também não tenho que saber de casa não”, aí eu já sei, cheguei muito longe fazendo assim.

Aline – *Depois que você se formou, o que você foi fazer?*

Zélia – [...] quando eu estudava aqui um professor falou “pra” mim: “Por que que você não faz pré-vestibular social?”. Porque aquilo que eu falei “pra” você, eu sempre gostei muito de ouvir e pegar coisas boas, entendeu? Aí sempre ouvi falar desse pré-vestibular social e não pagava, porque pessoas assim com renda baixa, pode entrar, com comprovação assim de renda, né, e não pagava. Aí eu ouvia o professor falar e eu achava que eu nunca ia conseguir, só que sempre tinha um que chegava “pra” mim: “Não, se você fizer um vestibular, você tem condições de passar pra uma faculdade, pode fazer o ENEM...”, aí eu fiz o ENEM, só que eu tentei o ENEM três vezes. Não desisti (risos), entendeu? Aí eu fiz o ENEM e não passei, aí depois eu fiz o pré-vestibular social, CEDERJ, aí estudava sábado o dia todinho, de 8 da manhã às 5 da tarde. Fiz a prova “pra” FAETEC, pra Técnico de Enfermagem, aí passei naquele ano, comecei a fazer o Técnico de Enfermagem, lá em Quintino. Aí, no outro ano, a minha filha terminou o médio, aí queria fazer o... porque ela não tinha passado, ela tinha feito o ENEM e não passou... aí eu falei com ela: “Vamos fazer o pré-vestibular social de novo”. Aí ela: “Mamãe, mas você fez ano passado...” aí eu: “Não, eu faço com você, pra te incentivar” e eu ainda estudava, eu “tava” fazendo o técnico e o técnico era o dia todo, era normal, não é só um cursinho, é aula de segunda a sexta, eu estudava de segunda a sexta à noite, todo dia, lá em Quintino, não era um cursinho, nem a distância, é aula presencial mesmo. Aí eu estudava em Quintino de segunda a sexta, já tinha até feito o ENEM pela segunda vez e não passei, passei só “pro” técnico e “tava” feliz, então tá bom... quando foi no outro ano, a minha filha: “Mamãe, vamos fazer...”, aí eu falei assim “Vou fazer com você de novo”. Aí me inscrevi, porque tem todo um processo pro pré-vestibular social, você se inscreve, você ainda manda uma carta com todo o comprovante de renda “pra” ver se você tem condições de entrar e você ainda é sorteada, não é você chegar e você entrar. Aí eu fiz, eu e minha filha fomos sorteadas de novo. Aí eu fui por causa dela, porque eu já “tava” ciente que... já “tava” no curso que eu queria, que eu queria Enfermagem. Aí eu fui, fiz com ela o sábado, ela estudava o dia todo, eu e ela, entendeu? Porque eu não queria parar, mas eu já “tava” feliz com o técnico, só que eu fui por causa dela, eu já “tava” fazendo o técnico, entendeu?

Aline – *Depois que você fez o vestibular, o que que aconteceu?*

Zélia – É, aí veio o ENEM, eu não queria me inscrever no ENEM, ela [filha]: “Não, não, a senhora vai sim”, aí ela me inscreveu, eu e ela. Aí fizemos o ENEM, aí quando foi no começo do ano...

Aline – *Este ano?*

Zélia – Não, isso foi em 2015. No primeiro semestre, a minha filha — ela fez UERJ também, ela fez a UERJ, o vestibular da UERJ, só que eu fiz a UERJ por fazer, eu sabia que não ia dar “pra” mim, eu não passei na UERJ... Eu fiz só a primeira prova mesmo. Aí na segunda, nem fiz a segunda, “Não vou pagar prova pra não passar, vou fazer o ENEM só”. [...] Quando foi no segundo semestre, meados do ano, eu passei na UNIRIO. E eu achei que eu “não” tinha passado, eu deixei “pra” lá, foi uma amiga minha que me avisou: “Mulher o seu nome tá lá, você passou” (sorri) e tinha que fazer a inscrição no outro dia. A menina que me avisou, eu não ia nem saber, porque... eu já “tava” assim, eu fiz “pra” incentivar minha filha, porque eu ficava sábado o dia todinho com ela, porque a gente não tinha condições de pagar um vestibular “pra” ela [...]. Então eu fiz “pra” incentivar ela, porque eu nem estudei, se eu disser “pra” você que eu nem estudei... porque eu estudava a semana toda em Quintino, fazia serviço de casa, sábado ainda ficava o dia todo, aí eu nem... eu ficava às vezes morta lá, morta de cansada, mas ficava lá “pra” menina “num” desanimar, porque eu tinha certeza, que se eu não fosse, ela não ia. Ela ia ficar ali desanimada. Eu fui por causa dela, mas eu fiquei feliz que eu passei. (Risos).

Aline – *Como foi a sensação de ter passado numa Universidade Federal para fazer o curso de Enfermagem que você sempre quis?*

Zélia – Eu nem acreditei. Eu olhava o papel lá, nem acreditava (sorri). “Mãe, tá aqui seu nome...” “Não é verdade, eu tenho que ir lá, tenho que ir fazer, mesmo fazendo a inscrição [...]”. Aí quando eu passei, eu fiquei muito feliz, eu nem acreditei. Porque é uma coisa assim, que eu quero muito... porque eu “num” “tava” lá... desde pequena a minha mãe, sabe, falava “pra” mim... quando eu entrei eu nem lembrava... porque todo mundo fala, quando você é criança, você fala as coisas, quando você cresce, você esquece, depois você volta a lembrar, com o tempo. “Ah, eu esq...”, aí uma vez minha mãe falou comigo, minha mãe até já faleceu, aí minha mãe falou assim “pra” mim: “Você quando era pequena, você falava que ia ser enfermeira”, eu falei assim: “Mãe, não é que é verdade...”, aí ela foi me lembrar: “Que quando

você crescesse você ia ser enfermeira e hoje você ‘tá’ fazendo Enfermagem”. Então, quer dizer, era um sonho que eu sempre tive guardado comigo. Entrar na universidade não é fácil, é muito difícil mesmo, entendeu? Mas é uma coisa, assim, que eu quero muito, eu “num tô” lá... porque tem pessoas que “tá” lá porque “num” conseguiu entrar em Medicina, a maioria da minha turma, eu falo minha turma. Quando eu entrei lá, de 60, só 6 pessoas que queriam Enfermagem. O resto “tá” ali porque a opção caiu, entre Medicina e Enfermagem, caiu em Enfermagem. Então é muita coisa, assim, que eu quero muito... é um sonho. Eu sei, é o que eu falo, gente, eu sei que já “tô” com uma certa idade, “tô” com 45 anos, entre uma menina nova quando terminar e eu, com certeza, que se tiver uma vaga, alguma coisa, a menina pode ser até que vá, eu não. Eu tenho consciência, eu tenho consciência... porque pela minha idade eles vão escolher a pessoa mais jovem.

Aline – *Por que você acha isso?*

Zélia – Não sei, eu sempre tive isso comigo, eu tenho que tirar isso da minha cabeça. Eu sempre achei, não sei porque, até o... sabe, às vezes o que eu penso é que umas pessoas mais jovens acho que têm mais chance do que eu, não sei por que... tem que... minha mente tem que tirar isso. Mas eu penso assim, se tiver uma pessoa mais jovem, quando terminar a formatura, entre eu e ela, se ela for contratada... eu vou ter consciência, porque eu “tô” fazendo o que eu quero, “tô” ali, mas eu “tô” feliz, eu falo “pras” minhas filhas: “Eu posso até não trabalhar na área, mas eu tô feliz”. Eu “tô” feliz, eu gosto, entendeu? Eu gosto, assim... eu gosto de ler, apesar de às vezes não ter tempo “pra” ler, mas eu gosto.

Aline – *Você acha que ter feito o curso de Manutenção e Suporte de Informática no Instituto Federal do Rio de Janeiro te ajudou a passar no vestibular?*

Zélia – Lógico, com certeza. Porque abriu minha mente. Eu acho que se eu ficasse em casa eu acho que não ia conhecer pessoas, ia ficar em casa, ia ser uma dona de casa. Abriu muito a minha mente a querer sempre... a buscar... os meus objetivos, uma universidade, sempre melhor, entendeu?! Com certeza mesmo, que “pra” mim foi muito bom. E coisas também que eu aprendi aqui, que eu pude levar “pra” frente. Até na hora mesmo do próprio curso que eu fui fazer, coisas que aqui, que eu não conhecia, eu fui conhecer aqui.

Aline – *As coisas que aprendeu aqui no curso, você usa no seu dia a dia? Você tem contato com o computador?*

Zélia – Tenho sim, tenho sim. Eu não tinha contato. eu tinha medo de não saber mexer, de pegar, de fazer alguma coisa errada. “Ih, peguei, fiz alguma coisa, estraguei, alguma besteira entendeu?”, e a gente se sente mais segura mesmo. Porque pessoas que eu tenho contato, assim, da minha família que, até hoje em dia, eu vejo, mas, assim, que tem mais a parte da tecnologia, só entra no *Facebook* e nesse *WhatsApp*. Põe a pessoa “pra” mandar um *e-mail*, mandar uma mensagem. Tudo bem que mensagem agora é tudo através de *WhatsApp*, mas a pessoa não sabe, a pessoa não sabe... entendeu? Aí eu vejo que tem pessoas que você vai tentar conversar, eu já tentei conversar com muitas pessoas da minha própria família “pra” estudar, mas não quer... não quer por falta de força de vontade, acha que sair de casa vai dar trabalho, não quer sair ali da zona de conforto, entendeu? Pegar dois ônibus, pegar ônibus cheio, chegar cansada, fazer serviço de casa, chegar em casa, às vezes fazer janta ainda... não quer, acha que aquilo ali “tá” é bom, mas fica até te elogiando, te elogiando... mas não quer, não quer fazer, não quer correr atrás... e eu sempre quis, nunca quis ficar parada ali.

Aline – *E você está trabalhando?*

Zélia – Não “tô”, porque a faculdade é integral.

Aline – *Você sente falta do IFRJ?*

Zélia – Ah, eu sinto falta daqui, na época que a gente estudava aqui, a gente... a nossa turma, a gente era bem assim... como é que fala... a gente parecia até adolescente. Entendeu? Eu vejo essas crianças aí... a gente brincava também, a gente se reunia, era assim outro ambiente. É outro ambiente do que você “tá” dentro de casa, você tá dentro de casa, você tá falando ali, numa escola, às vezes chega um professor também, você começa a conversar também... eu sinto falta dessa parte, até porque na faculdade acho que é tão corrido, você não tem, sabe... na faculdade você só fala de trabalho que você tem que fazer. Sabe, e jovens já, que “tão” ficando assim, ainda mais em época de prova... ficam “tão” loucos de tanto trabalho.

É trabalho que tem que entregar, que tem que fazer... é, não sei o quê, é muita coisa... aqui não, a gente já tinha aquele tempo “pra” gente chegar, “pra” gente conversar, até os próprios professores, que nós tivemos professores que eles chegavam, às vezes nem “dava” aula, ficava conversando com a gente, tinha até tempo mesmo “pra” ficar conversando com a gente, às vezes até fora da aula também ele ia “pra” conversar com a gente. Eu sinto falta... ah, eu era feliz e não sabia. (Risos). Porque agora é muita correria, menina, a gente só fala em trabalho na faculdade, só fala de trabalho, a gente não tinha aquele tempo que tem hoje “pra” conversar, até brincar entre si com colegas.

5.1.1 Quando a formação “faz abrir a mente” e o diploma “faz sentir grande”

A trajetória de Zélia, como foi sugerida em sua entrevista, chama atenção pela potência das relações intersubjetivas — pelo adequado olhar do outro — e de ações promovidas pelo Proeja como determinantes para a superação de medos e limitações em desenvolver suas capacidades. Seu anseio pelo diploma pretendido também tornou evidente que é pelo processo de escolarização que os sujeitos das classes populares entendem ser possível superar o não *reconhecimento* e ter estima social. Trançada a outras vozes, busquei colocar em cena questões ou situações trazidas pela entrevistada, relacionadas com a categoria do *reconhecimento*, em três momentos distintos de sua trajetória no Proeja: a) a chegada; b) durante o curso; e c) pós-formação.

5.1.1.1 A chegada ao Proeja

A possibilidade de realizar o curso técnico de nível médio no IFRJ, apesar da oportunidade, mostrou também a intimidação gerada pela representação que se tinha desta instituição. A ideia de menor valor ou de não merecimento, expresso por Zélia, ao afirmar não ser capaz de passar na prova exigida para ingressar no Proeja traduzia a vergonha social que carregava. Sentimento partilhado pelos demais sujeitos entrevistados que, ao ingressarem no Programa, ainda não acreditavam que estavam estudando naquela instituição, pois entendiam que, para entrar ali, era preciso “ter cacife”, como bem expressou uma das entrevistadas.

Além disso, percebe-se com Zélia o receio implícito de uma possível discriminação ao curso pela instituição, por ser voltar para sujeitos de EJA, o que foi revelado por outra egressa em sua entrevista: “Em relação à escola não tinha receio, conhecia a escola de nome e tal, tinha receio de como era tratado o curso, já que era para jovens e adultos; fiquei com receio deste tratamento, digamos assim, mais discriminatório” (Entrevistada Eliane). Apesar das hesitações iniciais, ficou claro pelo relato das trajetórias que, se não fosse pelo Programa, não teriam entrado no IFRJ. Esta política, a meu ver, promovia uma inflexão, não só no campo das políticas públicas de EJA, mas na própria visão dos sujeitos sobre o lugar a que tinham direito de ocupar. O Programa representava uma forma de combater a *vergonha social* atribuída aos sujeitos pela subescolarização que fora produzida por negligência do próprio Estado.

Observa-se que medo e insegurança traduziam o sentimento dominante no momento em que chegavam à escola, mas indicavam o quão relevante e acolhedora fora a recepção realizada pela palestra de professores, como parte do processo de ingresso, quando explicavam o

funcionamento do curso e os procedimentos institucionais. Esta era uma ação institucional que, aos olhos dos egressos, parecia adequar-se à necessidade de recepção diferenciada aos que retornavam a uma escola com mais dúvidas do que certezas.

5.1.1.2 Durante o Proeja

Destacam-se, no relato de Zélia, as expectativas de encontrar um curso de alta qualidade e excelência, mas frustrada ao se deparar com infraestrutura limitada. Este foi o mesmo estranhamento partilhado por demais entrevistados, inclusive pela percepção de que, pela situação encontrada, a escola não estava preparada para recebê-los. Incômodo pela falta de laboratório próprio do curso e de materiais insuficientes à realização de atividades práticas, o que foi sendo solucionado por estratégias provisórias como o uso do laboratório de informática comum a todos os cursos e a materiais já existentes no setor de informática da instituição. Muitos atribuíram a desistência de alguns colegas a essa falta de estrutura inicial. A questão é que, de fato, a falta de condições ideais para a realização do curso pode ter causado um sentimento de pouca importância por parte da instituição. Contudo, os sujeitos revelaram que as faltas vivenciadas no início, ao serem resolvidas ao longo do curso, não comprometeram a formação obtida.

A falta de tempo para estudar, a baixa autoestima (como eles próprios sinalizaram) e as dificuldades de aprendizado foram alguns dos desafios a serem superados na trajetória de Zélia e dos demais egressos da instituição. Zélia considerou as relações intersubjetivas e o olhar de colegas de turma e professores os determinantes para superar e desenvolver autoestima e perceber-se capaz de seguir no curso. O acompanhamento dos alunos recém-chegados e o contato mais próximo dos professores no processo formativo, a meu ver, propiciavam atmosfera de maior segurança aos sujeitos da EJA. Muitos desses professores eram vistos como apoio e responsáveis pela escuta sensível aos muitos dramas que a vida impunha aos estudantes, no decorrer de suas trajetórias no curso.

A percepção dos egressos sobre a importância dessas relações, contudo, mostrava outros nuances relevantes. Atentei para a complexidade que permeava suas percepções sobre o processo formativo, especialmente quando Luana sinalizou que “os professores ajudavam quem estava interessado”. O que significava estar interessado, tratando-se de sujeitos que voltaram a estudar depois de 20, 30 e até 40 anos? O que significava estar interessado, depois de uma longa jornada de trabalho e frequentar diariamente a escola? A presença já não seria sinal de interesse? Questionei-me se o *modus operandi* da instituição escolar não fazia com que os sujeitos se

responsabilizem por desmotivações ou por qualquer outra situação, como os únicos “culpados” pelo que lhes sucedia na retomada da trajetória escolar. Não seria papel da instituição pública e de seus agentes assumir a responsabilidade por tornar o processo de formação atrativo? De criar os meios e condições que atendam a necessidades específicas inerentes à modalidade e principalmente aos sujeitos da EJA?

Alguns dos entrevistados, por exemplo, sinalizaram desconforto com determinadas posturas de setores e professores ao longo da trajetória no Programa, mesmo em situações pontuais. A grande questão que se coloca quanto ao atendimento da modalidade EJA refere-se aos sujeitos a que se destina, por constituírem grupo de menor valor social na estrutura desigual da sociedade brasileira, cuja lógica caminha na contramão da premissa de não hierarquia e não gradação de valor cunhado pelo princípio da dignidade da pessoa humana.

As situações indicavam o pouco preparo dos agentes públicos, sobretudo de parte do quadro docente, para atuar com especificidades dos sujeitos. O interessante é que, mediante tais situações, os próprios sujeitos estudantes, conscientes de seus direitos, organizavam-se e encaminhavam as dificuldades encontradas à coordenação do curso. No caso em tela, considerar necessidades específicas requeridas pelos sujeitos passava ainda pela formação continuada de professores — ofertada pela instituição por meio da pós-graduação *lato sensu* em Proeja — mas nada atrativa para os 53% de mestres e 22% de doutores⁷⁶ atuantes com a modalidade na instituição.

Tais episódios, contudo, não se mostraram predominantes, pois prevaleceram nos relatos as lembranças dos momentos de incentivo dos professores que os enxergavam como indivíduos capazes de seguir no curso, apesar das adversidades. As muitas expressões guardadas na memória de alguns dos egressos como “aqui não é lugar da derrota, vamos em frente”, os ajudavam a se sentirem mais confiantes e a acreditarem que podiam superar momentos de desânimo e a vontade de desistir. Somam-se a isto, as amizades construídas e a ajuda mútua entre os estudantes. Zélia via na interação com os mais jovens um ponto positivo, pois recorria a este grupo quando precisava de ajuda em algum conteúdo das aulas. Sem negar a força de vontade, o compromisso e o desejo de aprender individuais, não tive dúvida de que o combustível que reanimava os entrevistados também estava na força do grupo, da turma.

No meu olhar, Zélia e demais egressos entrevistados fizeram ecoar uma mesma ideia: *eu sou porque nós somos estando juntos*. Os sujeitos puderam se perceber enquanto atores, a partir da representação simbólica da perspectiva do outro, ou seja, o apoio de professores e da

⁷⁶ Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico em levantamento realizado em 2012.

turma mostrou-se como uma das formas mais expressivas de *reconhecimento* no âmbito do Programa. Não por acaso, todos atribuíram como determinante à permanência e à conclusão do curso, a *motivação* gerada pelos *professores*, o que considerei pertinente também atribuir à ajuda da *turma*.

O atendimento a necessidades específicas de aprendizagem dos sujeitos da EJA perseguido pelo Programa, na instituição, também foi sugerido por Zélia e por demais vozes entrevistadas como forma de *reconhecimento*. A maneira como conhecimento, tempos e espaços foram apreendidos em suas experiências não constituiu mera replicação do modelo rígido presente na escola com o ensino de adolescentes. Atividades práticas no aprendizado da química, a forma dinâmica como a Língua Portuguesa foi trabalhada em sala, conforme exemplificou a entrevistada, despertavam o interesse e a curiosidade. Some-se à percepção de Zélia, um marcante exemplo de atividade pedagógica no curso Proeja, relatado por Lúcio: a realização de *júri simulado* para tratar, na ocasião, do tema da *eutanásia*. Formaram-se dois grupos — um a favor e outro contrário — responsáveis por pesquisar e construir argumentação capaz de convencer a um corpo de jurados da turma sobre o tema em tela. O episódio, como lembrou Lúcio, foi capaz inclusive de fazê-lo rever sua posição inicial contrária à eutanásia, passando desde então a defendê-la. Todos os egressos enfatizaram o fato de serem as estratégias/formas didáticas determinantes em seus aprendizados durante o curso.

Zélia chamou minha atenção para as dificuldades que encontrou em conciliar o tempo de sua vida com afazeres domésticos e cuidados com as filhas e o tempo da aprendizagem. Sem alternativa, encontrou seu modo próprio de estudar, o fazendo de forma improvisada dentro do ônibus que pegava a caminho da escola ou nos espaços da própria escola nos poucos momentos que antecediam suas aulas. Realidade estendida a demais estudantes, que se veem sobrecarregados com trabalhos e tarefas a serem realizados no pouco tempo livre de que dispõem.

Apesar da clara sinalização de que estavam submetidos a práticas usuais da instituição, tanto Zélia quanto os demais entrevistados reconheceram aspectos diferenciados nessas práticas educativas experimentadas, que se distinguiam dos demais cursos. A expressão de novas experimentações pedagógicas foi percebida por meio dos *projetos integradores*. O relato de Zélia sinaliza inicialmente, como complicação, a forma coletiva como funcionavam e o difícil exercício que atribuía à conciliação de várias formas de pensar. Contudo, chamou sua atenção o ato de pesquisar como forma de juntar saberes, inclusive na interface com a área de formação profissional do curso. Parte dos entrevistados evidenciou certa incompreensão inicial quanto à função dos projetos, mas todos foram unânimes ao frisar o diferencial de realizar explorações

conjuntas, com a turma, sobre um determinado tema que eles próprios escolhiam. A egressa Eliane, por exemplo, após a realização de muitos projetos, apontou com clareza que se tratavam da “construção prática do conhecimento”, além de buscar “integrar geral”. Outro ponto diferencial dos projetos é que pretendiam integrar-se à comunidade escolar, socializando e divulgando a produção do conhecimento construído pela turma.

As chamadas *visitas técnicas*⁷⁷ (em museus, monumentos, cidades, instituições, empresas etc.) aliaram-se ao conjunto de práticas educativas diferenciadas na formação proposta e apontada como marcante não só pelos egressos entrevistados, mas pelos muitos sujeitos que se manifestaram no grupo *web* ex-alunos do Proeja IFRJ, com breves relatos de saudosismo e fotografias.

Figura 9 - Aulas práticas no laboratório de *hardware*



Fonte: Grupo do *Facebook* ex-alunos Proeja IFRJ

Figura 10 - Visita técnica ao Museu da Língua Portuguesa



Fonte: Grupo do *Facebook* ex-alunos Proeja IFRJ

⁷⁷ Atividades realizadas aos sábados em datas combinadas com a turma.

Figura 11 - Apresentação de Projetos integradores



Fonte: Grupo do Facebook ex-alunos Proeja IFRJ

A partir da visão dos egressos, entendi ter sido a pesquisa e a experimentação prática dos conhecimentos a base de uma atuação pedagógica adequada ao perfil de sujeitos da EJA adotada pelo Programa no IFRJ. Os relatos dos egressos apontam como assertivo o curso valer-se de experimentações pedagógicas — que os colocavam na condição de artesãos — e de espaços outros de produção do saber na sociedade, para promover vivências culturais que lhes permitiram compreender sentidos de determinados conhecimentos na vida real. Constatação possível feita a partir dos exemplos de Zélia sobre projetos com leis, direitos das pessoas, alimentos, programas de informática e com visitas técnicas realizadas pela turma, o que também trazia nos bastidores as tensões das atividades em grupo mas, sobretudo, o prazer de construir e compartilhar aprendizados.

Destaca-se, ainda, o depoimento dos egressos Edson e Karina, pela experiência que tiveram com a iniciação científica na instituição. Fato pouco comum: a existência de alunos da EJA atuando como pesquisadores no Programa de Iniciação Científica do IFRJ, não apenas como reflexo da falta de tempo dos alunos-trabalhadores, mas também de oferta quase nula de pesquisas na área do curso na instituição. Os estudantes apontaram que tal experiência não fora fácil, e que por vezes pensaram em desistir devido às exigências e responsabilidades que acumulavam com tarefas do curso. Mas que, ao cabo, a experiência fora marcante nas trajetórias de formação. As experiências vividas ajudaram a perceber que mudavam o *status quo*: apresentaram-se em congressos; viajaram para apresentações científicas custeados por recursos institucionais; ocuparam um lugar que, para eles, fora duramente conquistado.

5.1.1.3 Após o Proeja

Zélia aponta que sua vida mudou com o Proeja, não só pelo diploma conseguido em uma instituição federal de ensino, mas por se perceber capaz de prosseguir os estudos em uma universidade. Impressionou-me, como pesquisadora, o papel desempenhado pelo Programa em sua trajetória, que se inicia com o desejo de ter o diploma de ensino médio e que a fez reavivar como possível o sonho de ser enfermeira, adormecido desde a infância. Os efeitos do Programa também foram traduzidos de forma muito positiva pelos egressos entrevistados: mudanças na autoestima, um novo ânimo, maior segurança na prática da leitura e na compreensão de textos, por exemplo. Cecília chegou a afirmar que ter o diploma pelo Programa a fez “se sentir grande” e melhor no seu trabalho.

O diploma foi apreendido como um divisor de águas no que tange ao lugar social que passaram a ocupar a partir de relações mais próximas e no ambiente de trabalho. A questão extrapolava a busca imediata por autorrespeito, pois passavam a serem vistos de forma diferente após a conclusão do curso. Não mais retratados como sujeitos sem estudo, inferiorizados, mas como sujeitos dignos de respeito por ter auferido o diploma numa escola tida como de excelência, como afirma a entrevistada Lúcia, ao perceber maior respeito por parte de amigos e vizinhos, por ter estudado na “Escola Federal de Química”⁷⁸. Interessante notar que o *reconhecimento* – pela estima social – passa não só pelo valor de um diploma, mas também pelo tipo de instituição em que foi conquistado — e onde se obteve a formação.

A formação em *Técnico em Manutenção e Suporte em Informática* não despertou o interesse de Zélia, mas a possibilitou a superar o medo que sentia do *mouse* e ter domínio sobre uma ferramenta indispensável para a vida cotidiana e a cidadania nos tempos atuais. Ao sentir-se igual em respeito aos demais sujeitos no IFRJ, deu continuidade à sua formação, fazendo mais um curso técnico na área da enfermagem o que, posteriormente, moveu-a até ingressar na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) para fazer o curso superior de enfermagem. Na sua avaliação, o Proeja contribuiu para essa realização, pois “abriu sua mente”, ampliando sua visão de mundo — antes restrita ao cotidiano de sua casa — e permitindo-lhe acesso a saberes que a levaram à frente.

Os demais egressos compartilharam sentimento semelhante quanto aos efeitos do curso. Quanto à atuação profissional, poucos deram continuidade na área como fez Edson, que abriu duas *Lan Houses* no Complexo do Alemão (local onde mora) e atua com manutenção de

⁷⁸ Termo como a instituição ficou conhecida historicamente na cidade.

computadores, *notebooks* e redes, de forma autônoma. João, deixou de atuar como auxiliar de serviços gerais e passou a trabalhar numa empresa de informática fazendo manutenção e suporte dos computadores da empresa — posto conseguido a partir do estágio obrigatório exigido pela instituição. Eliane atua como profissional autônoma, prestando serviços de suporte em informática. Egressos que permaneceram em seus respectivos trabalhos como Marcus, Lúcio, Cecília e Tânia obtiveram melhorias salariais com o diploma de curso técnico e, Karina, que não atua na área do curso de formação técnica, seguiu como merendeira em uma escola municipal do Rio de Janeiro, passando a dividir seu tempo com a universidade, na qual faz o curso de Pedagogia.

Para Zélia, as relações de amizade, o tempo das conversas e a atmosfera que havia até para brincar foram aspectos de que mais sentia falta de quando estudou no Proeja IFRJ. Quando compara o tempo que esteve no Proeja e o atual momento como estudante universitária, afirma que “era feliz e não sabia”. Ideia partilhada por todos, justamente por encontrarem no processo de socialização promovido pela escolarização no Programa a valorização de suas identidades e diferenças.

São todos eles jovens e adultos com diversos meios de aprender na rede e em rede; trabalhadores cansados pela extensa carga de trabalho; e estudantes recorrendo à turma e a professores para dar conta das tarefas do curso e alcançar o tão almejado diploma. Seus relatos evidenciam um Programa que buscou fazer mediações entre práticas instituídas e necessidades específicas da modalidade EJA. Sujeitos que, de forma geral, não se viram, talvez mais uma vez, vítimas de práticas perpetuadoras de hierarquias, mas capazes de reconhecer o esforço institucional, com erros e acertos, para tratá-los como iguais, sem negar suas diferenças, frente ao ofertado aos demais estudantes. Seguiram adiante, inscrevendo-se como sujeitos na instituição que passou a acolhê-los, escrevendo suas próprias histórias.

5.2 Quando o ingresso no Proeja possibilita mostrar que se é capaz: a voz de Lúcio

A ação do Proeja mobilizou sonhos e desafiou estudantes como Lúcio a testar seus próprios limites... sua trajetória e atuação ativa no curso ofertado pelo IFRJ. Por sua vez, também desafiou o Programa e influenciou diretamente seu funcionamento. A voz de Lúcio mostrou-se representativa de aspectos da *autonomia*, pelo protagonismo que desempenhava nos rumos do curso na instituição.

Lúcio tem 51 anos e é casado. Oriundo de família simples da zona Norte do Rio de Janeiro, pai jornalista e mãe responsável pelos cuidados da casa. A escola não lhe despertava

interesse, matava aula e outras traquinagens. Dizia que estudaria até a oitava série do antigo primário e seria jornalista, como o pai. Para desgosto da mãe e aceite do pai, cumpriu o prometido: interrompeu os estudos e optou por trabalhar. Seguir os passos dos pais na banca de jornal era sua motivação, mostrava ter mais sentido, o que lhe fazia afirmar que não precisaria de mais nada na vida.

Desde então, seguiu a vida como jornalista e formou sua própria família. Prestou concurso público que exigia nível primário para porteiro no antigo CEFET Química. Apesar de não estudar há 16 anos, tornou-se um leitor voraz de revistas e jornais a que tinha acesso, o que o ajudou a ser aprovado no concurso de 1994 para a referida instituição, passando a compartilhar seu tempo entre afazeres da banca de jornal e a função de porteiro na escola.

Mesmo optando pelo trabalho, Lúcio carregava consigo o peso da interrupção escolar que lhe gerara algumas limitações profissionais e rugas na relação com sua própria mãe – que não entendia o abandono dos estudos pelo filho, já que não fora obrigado a fazê-lo por imperativos de sobrevivência. A cada encontro, uma cobrança, e o sentimento de não *reconhecimento* sempre presente no seio de sua própria família. O “papo de mãe” martelava em sua cabeça e o fazia repensar suas escolhas. Admitiu que precisava mostrar um diploma para sua mãe.

Foi em busca do “supletivo” para obter o certificado de ensino médio. Estudou por conta própria e foi fazendo as provas que precisavam ser realizadas para avançar e obter o certificado de ensino médio. Faltando apenas uma matéria para terminar, surgiu o Proeja na instituição em que trabalhava em 2006. Em seu próprio imaginário passava a visão de que o “supletivo” era uma via considerada fácil e que o respeito familiar viria ao enfrentar novamente o ambiente escolar. Desta vez, por meio de um Programa que lhe permitiria o *status* de estudar em escola que sabia ser reconhecida por oferta de formação de qualidade e disputada em processos seletivos. Com o ingresso no curso Proeja, Lúcio optou por abrir mão do seu trabalho na banca de jornal.

Lúcio assumiu o compromisso de testar seus próprios limites e provar a si mesmo que era capaz. Compreendeu na vida adulta que a escolarização tinha importância não só para ter estima de sua mãe, mas para ampliar conhecimentos e desenvolver suas capacidades. Sua condição de funcionário e estudante mostrou-se emblemática frente a questões de um curso em que buscava se autoafirmar e ter sua própria *autonomia*.

Sua participação e desejo em contribuir nas questões do curso mostrou-se evidente até após sua saída. Chamou atenção sua interação no grupo de ex-alunos Proeja IFRJ no *Facebook*, criado pela pesquisa. Em algumas das conversas com Lúcio, no meio virtual, percebi sua

disponibilidade em ajudar na pesquisa, revelando-se um personagem estratégico para achar outros colegas de sua turma e compor o grupo de internet. Além disso, sinalizou em uma das conversas o desejo de realizar um evento com ex-alunos do *campus* Rio de Janeiro, pela proximidade aos 10 anos do Programa na instituição, que se completaria em 2016. Como funcionário, foi um dos idealizadores, em conjunto com professores, do evento comemorativo dos dez anos de Proeja. Chamo atenção para o fato de que a narrativa de Lúcio teve como enfoque sua condição de representante de turma e o protagonismo em algumas situações marcantes para o curso, no *campus* em que estudou, o que não foi citado ou referido em entrevistas de outros egressos. Mesmo que Lúcio faça uma interpretação valorativa de seu protagonismo no curso, sua narrativa convidou-me a pensar situações que influenciaram os sujeitos a participar em prol de interesses coletivos.

Somada a outras questões, foi possível perceber, ainda, o papel de Lúcio e dos demais estudantes nas estratégias de estudo, com vista à construção da própria formação, do avanço no conhecimento e de melhorias na oferta do Proeja, derivadas da organização e reivindicação dos sujeitos cursantes. Escutemos a voz de Lúcio.

A entrevista com Lúcio foi realizada em dependências do espaço Niemeyer, em Niterói. Espaço provisório do *campus* Niterói do IFRJ, no dia 9 dez. 2016. O local foi escolhido por Lúcio, onde atualmente trabalha e ocupa função de Diretor de Administração do recém-criado *campus*.

ENTREVISTA

Aline - *Eu queria que você falasse sobre você [...] e o que que você fazia antes de entrar no IFRJ.*

Lúcio – [...] minha mãe sempre falava: “meu filho, você teve tudo, você casou, abandonou, você não é burro”, aquele papo de mãe. Eu falava: “ah, mãe! Não tenho saco ‘pra isso’”. Mas aí eu resolvi fazer, falei assim: “Ah! Eu podia tentar um diploma de um negócio ‘pra’ mostrar ‘pra’ minha mãe.” Aí comecei a fazer aquele que a gente... aquele tipo de “supletivo”, eu acho, que eu esqueci agora o nome, que era do Estado e a gente só ia fazer as provas. Aí eu comecei a fazer isso, só que ficou uma matéria... [...] aí eu peguei e acho que foi no começo de 2006 ou no final de 2005, surgiu “o” EJA no IFRJ, Maracanã. Na época falavam que era de... não se usava manutenção e instalação de computador, era de técnico em informática, aí eu resolvi fazer. Era na época 70 vagas e eu fiquei em quadragésimo sétimo lugar com direito a tudo. Aí nessa oportunidade conversei com o diretor por causa do meu horário que seria durante a aula, quer dizer na aula, e como eu faria. Aí eu passei a chegar um pouquinho mais cedo, chegava até 6 horas (18h), subia “pra” sala e descia “pra” ver se tinha a rendição e às sextas feiras eu fazia, depois da aula, como se fosse um vigilante, e no sábado trabalhava na portaria até meio dia. “Pra” mim, praticamente, fiz um trato “pra” não ficar depois “ah, você estava trabalhando e estudando ao mesmo tempo!”

Aline - *Que interessante! você disse que voltou a estudar para realizar um sonho da sua mãe... tinha alguma outra motivação?*

Lúcio - O desejo... até “pra” conhecimento meu mesmo, “pra” eu ter o diploma, poder falar: “pô” eu fui, eu superei os obstáculos[...] eu optei por trabalhar na banca, eu achava que naquela época eu queria ter aquilo e meu pai concordou. E depois quando eu fui trabalhar no IFRJ, eu ficava olhando “pra” essas coisas e dava aquele ânimo, “né”!? “Pô, vou fazer!” [...] e aí eu até me questionava: “pô, é tudo múltipla escolha, será que sei mesmo ou é tudo por chute?” [falando sobre as provas do “supletivo”] Eu estava concluindo o ensino médio, me deu vontade de... eu tenho que estar dentro da sala de aula e tenho oportunidade “pra” fazer e conseguir, “pra” dizer se sou capaz, porque eu queria ver até onde é o meu limite.

Aline - *E o que você achou dessa prova?*

Lúcio - Foi bem equilibrado, vamos supor tinha 20 perguntas, tinha um pouco mais elevada, teve

de média, teve de fácil, até porque era de jovens e adultos, tinha muita gente de idade... (silêncio)

Aline - *Idade mais avançada?*

Lúcio - Mais avançada, tinha muitos que na época que começou a estudar, questionava tudo: “pô, matemática e português esse negócio!? A gente quer mais não sei o que...” como se quisesse fazer aquilo como um pré-vestibular e os professores falavam: “bom, mas não é assim!” Eu acho que a maior parte da desistência na época, né... Porque a gente começou com 70 e em dois anos e cinco períodos, foi mais isso, porque eles queriam um negócio mais... Eles não aceitavam muito, queriam que fosse logo “pro” laboratório de computador, computador liberado e aquele negócio todo, que tinha alguns que já tinham nível médio e tudo.

Aline - *Já tinha estudante que tinha o ensino médio!?*

Lúcio – É, já tinha, e dava “pra” perceber que tinha alguns que...

Aline - *Como você se sentia nas aulas? Como você se sentia em relação aos professores e aos demais alunos?*

Lúcio - Olha só, em relação a voltar a estudar “pra” mim foi excelente a oportunidade (risos); eu voltei a estudar e não tinha muita dificuldade, assim pelo que estava aprendendo, dava “pra”... até porque eu acho que até a minha 8ª série, eu tive uma base boa e não tinha esquecido muita coisa. [...] Como eu fui representante, aí teve uma hora que eu achei necessário chamar, porque a gente fazia aquele projeto integrador e tudo o mais. Tinha aqueles que tinham mais dificuldade na parte de informática, como tinha aqueles que tinham mais dificuldade, às vezes, em matemática e tudo. Então, quando tinha trabalho de grupo, o projeto e tudo o mais, eu conversei com a turma, “né”!? A turma, a gente chegou e vamos supor, se tinha três que era bom na informática, eles não podiam estar no mesmo grupo (expressa felicidade, de que fazia a coisa certa); tinha que trazer o que tinha mais facilidade “pra” ajudar aquele que não sabia. E fui criando vários esquemas, de 15 em 15 dias a gente ia mudando os comunitários da sala. Quem trazia sanduíche e a gente foi cada vez se unindo, a gente brigava pelo melhor, a gente conversava, tudo era feito através de votação. Problema com professor? “Ah! vai levar isso “pro” conselho, então vamos votar! O que que a maioria resolver vai ser levado ou se for a minoria, todo mundo tem que aceitar.” Tudo, a

gente tentava... eu tentava levar. Até porque eu achava que eu tinha mais facilidade de levar as coisas por eu ser funcionário, e eu fui criticado no começo (expressão de ironia), pensando que eu não ia defender os alunos. Na época, teve um livro que a gente comprou lá na Rio Branco, era um livro que falava tudo de manutenção e extensão. O preço era meio alto, aí eu fui na direção, o diretor deu do bolso dele uma quantia, eu cheguei na sala e avisei: “ó, consegui essa quantia, então vou dividir por quantos alunos tem, então cada um vai pagar menos no livro.” Aí a gente conseguiu, aí teve gente que falou: “não, eu tenho!” Aí tinha aquele que estava numa situação mais precária sim, “ah! Não!” Então a minha parte, a parte do fulano e do outro deu “pra” pagar o livro “pra” esse. Assim, todos conseguiam o livro! E era assim, a gente tentava: “a gente tem que fazer isso...” Ganhamos um espaço às sextas feiras; a gente não tinha o último tempo, era vago, ganhamos um espaço na quadra “pra” jogar futebol...

Aline - *Olha que interessante!*

Lúcio - A gente jogava até o futebol, a gente enfrentou o time que falaram que era a seleção do colégio, a gente criou nosso time e jogamos, fizemos jogo contra e tudo, brincamos...

Aline - *Com os demais alunos? Com os adolescentes, que vocês jogaram (um pouco surpresa)? Ai que legal! E vocês usavam o espaço da escola para fazer outras atividades?*

Lúcio - é aquele negócio, tudo do futebol a gente tentou, a gente foi, ficou, levou até dar o tempo. Então eu acho que tudo é tentativa! Você vai, na primeira é um não, aí depois você tenta, explica que não tem ninguém matando aula que “tá” todo mundo. Aí você mostra que é responsável, porque o que às vezes acontece é que quando a gente vai, a gente só vai na parte crítica, entendeu!? [...] Porque tem certas coisas, se gente vai, tem que ter todo um responsável, tem que dizer que a gente vai cumprir aquele horário, “ó, 4 horas a gente vai parar...” a gente tentava sempre fazer as coisas... às vezes com ajuda do lanche e a gente fazia... era assim, a gente convidava, às vezes, a coordenação de turno, quem fosse a gente tinha... inventava cachorro quente, era isso, era aquilo. Sempre tinha uma atividade “pra” gente fazer extra, porque a gente se juntava, a gente brincava e tentava rir. “Ah tem três ou quatro aniversariantes, então vamos fazer um bolinho” e várias atividades, “né”!? É aquele negócio cansativo, mas a gente

questionava: “ah! a gente quer assim e não sei o que...”; a gente se empolgava...

Aline - *E faziam muitas atividades?*

Lúcio - Fazia. Se algum outro da turma vai falar lá na sala de reuniões, que a gente encheu a sala de reuniões, porque a professora de história e geografia falou sobre a eutanásia, um tinha que defender e o outro tinha que ser contra e tinha tipo assim, um júri popular, foi maravilhoso assim. Teve as coisas críticas, “né”!? Porque nessa época a turma ficou com 35, as duas turmas juntas. E quando dividiu ficou quem era de uma turma contra outra. Eu fiquei a favor da eutanásia, mas a gente optou, a gente na época comentou que perdeu de 21 a 8, mas a gente botar na cabeça que a eutanásia era necessária, o tanto que é... a gente fez um bom trabalho.

Aline - *E como é que foi a dinâmica desse júri popular?*

Lúcio - Ah! Eram poucos alunos que não participavam, teve gente de setores que foram lá assistir. Aí tinha um júri, um advogado de cada lado, tinha os réus, aí ela começou a história, falando que era um grande empresário que tinha sofrido um acidente de barco, ficou entre a vida e a morte, há muito tempo ele não falava nem nada, que estava em estado de coma e tudo o mais. Aí ela dividiu alguns personagens que ela falou e pronto. A esposa era a favor da eutanásia e o filho mais velho que era médico, e o mais novo e a mãe que era contra, a sogra era contra. Aí a gente dava o argumento, “né”!? E aparecia, “né”!? Aí quando a sogra falou, deu uma “catucada” na advogada, que a gente não sabia o que ela estava falando, “né”!? E falei: “fala que ela é viciada em jogo, que ela quer o dinheiro do genro só ‘pra’ pagar o jogo, dinheiro que ela perde (risada)”. Aí a gente foi assim... foi bom... Aí trouxemos “pra” cá, que na Holanda já tinha caso que já tinha... Aí eu tinha ido num setor médico, arrumei um laudo assim, carimbado lá, que trouxe. Mas a gente sabia que não ia ganhar, aí a professora toda hora dava uma parada, aceitava que o outro mandasse a gente parar, “né”!? Aí no final saiu todo mundo feliz, eu tomei coragem: “não, eu tenho que falar!” Eu falei: “eu sei que ‘pra’ gente é uma vitória”. Aí a professora olhou (fez uma cara de espanto)... “porque botar na cabeça um negócio que eu também não sou a favor, mas vocês viram o trabalho que eu ganhei ‘pra’ isso, defendi e a gente conseguiu uma boa nota por tudo que a gente trabalhou. O melhor trabalho foi o nosso que conseguiu botar oito e todo mundo é contra.” Aí

depois ela se queixou pelas minhas costas, “seu marido me botou maluca por causa desse trabalho!”

Aline - *E a turma gostou desse tipo de atividade?*

Lúcio - Muito!

Aline - *Você falou que teve muitos problemas na escola, e você disse que isso de alguma maneira te inibia, o que te encorajou a se tornar então o representante da turma com essa dificuldade?*

Lúcio - A COTP chegou e disse que ia ter eleição. [...] Aí, eu fiquei como vice, mas ela depois, logo depois, ela falou: “não Lúcio, você manda e eu executo, eu te obedeco. Você é mais...” Assim mesmo, mas a gente deixou no papel. Que que aconteceu? Aí no dia seguinte, acho que teve um problema na portaria e eu não pude subir “pra” aula, quando eu subi dois dias depois, foi... na portaria já me disseram: “fizeram campanha contra você!” Porque teve dois ou três na turma que falou que por eu ser funcionário não compraria a briga da turma. [...] Peguei, subi, fui na COTP pedi “pra” responsável ir lá “pra” fazer outra eleição. Eles alegavam que achavam que tinha que fazer uma “pra” representante e uma “pra” vice, aí ela falou que não existia. Aí eu abri mão, falei “quem quiser toma”, mas ninguém se ofereceu e um rapaz da turma falou que não, que se eu tinha sido escolhido eu tinha que ficar. Aí eu fiquei, aí um desses que criou, ficou mais duas ou três semanas e abandonou o curso. Ele era taxista. Aí, mais tranquilo. Mas eu tive oportunidade de apoio no *campus* e falar com ele: “ó, minha vida não é fácil, já passei por isso e aquilo, eu jamais ia ficar contra vocês, eu não vou me vender dependendo da continuação, se for uma coisa absurda, né”!? Só não quero que você chegue aqui e fale que não quer vim a aula por ter passado muito tempo disso. Mas eu acho que posso conversar, até porque eu tenho um bom diálogo com todo mundo”. Aí foi, foi uma experiência legal.

Aline - *E teve muitas questões que você teve que mediar enquanto representante de turma em relação a questões dos alunos, em relação à escola?*

Lúcio - a gente era primeira turma, e numa primeira turma a gente sabe que é maravilhosa e tudo, a gente ser o primeiro e tudo, mas a gente tem as dificuldades. A gente tinha dificuldade a critério de laboratório, não tinha um laboratório na época todo montado, então a gente precisava, usava a sala do laboratório de física, aquele

negócio todo. [...] Um dos maiores questionamentos foi esse, pelo laboratório, tá!? Que hoje já existe o de *hardware* e os dois de informática, aquele negócio todo é um curso e aquele negócio, eu vou falar mais ou menos assim, lá existia curso de química, um curso novo, a estrutura lá do prédio não estava preparada, naquele momento, “pra” uma turma de informática. Hoje em dia, já são dez anos, aí gente já tem mais laboratório, já tem mais... já tem os materiais todos, eu por ter sido a primeira turma, eu acho que as dificuldades pesou mais por ser as primeiras turmas. Como eu falei, pelo nível dos professores, “pô” se você pegasse o de artes, vamos supor, o de artes até o de informática eram maravilhosos, tudo era primeira linha e tudo o mais. A gente aprendeu muito, a gente tinha de orçamento, de gestão algumas coisas, e a gente ia. Hoje em dia, ainda existe o de gestão, a gente aquilo era... “pra” gente que está num mercado de trabalho, numa banca de jornal que eles nem sabiam da gestão por que? Assim, modo de falar. [...] Aí você vem com um de orçamento na época, ensinou como calcular o PIS, isso e aquele negócio, tudo que a gente tinha que ver se abrisse uma firma. Então era maravilhoso, você criar, você saber dos seus direitos e tudo. A gestão é como você começar a fazer, criar o tempo, o que você fazia, como lidar com...

Aline - *Interessante! Você disse que quando entraram, não tinham ainda um laboratório específico de informática. Como é que vocês se organizaram para resolver?*

Lúcio - O que aconteceu, o tempo foi passando, “tá”!? Aí tinha um laboratório, existia um laboratório que tinha os computadores, mas a gente precisava de um espaço “pra” montar e desmontar. A gente usava o de física, na época que eu acho que é o 104 agora e era uma coisa referente. Tinha um laboratório em uso, quando chegou no quarto período, as coisas andavam meio assim, aí eu resolvi ter a ideia, conversamos com um e outro: “vamos fazer o seguinte...” aí já existia quem estava no primeiro, segundo, terceiro e eu no quarto, aí já éramos quatro turmas, aí ficava às vezes, mais complicado, porque na hora que a gente tinha que usar o laboratório tinha uma turma que também tinha informática, mas eles estavam solucionando lá, davam um jeito e nunca chegou uma pessoa: “não vai ter aula porque não tem laboratório!” Era difícil, mas às vezes... aí o que aconteceu? Eu peguei, falei... porque todo mundo ficava reclamando, falando, aí tinha pessoas que ultrapassavam, assim falavam no corredor e não

chegava na direção então às vezes a gente... ou tu critica o negócio e não leva ao conhecimento de quem está acima dos problemas o que o coordenador poderia fazer? Eu resolvi, chamei minha turma e falei: “o que a gente acha que precisa?” Criamos um tipo... não só um abaixo assinado, uma carta. “Eu preciso disso, de material, de alicate, disso, daquilo outro.” Aí fizemos, aí eu peguei, fui, tomei coragem, fui junto com a minha vice e mais um ou dois que falava bem, falava assim, sabia falar em público, aí levamos ao conhecimento das outras quatro turmas. Falei “pra” eles fazerem uma reunião entre eles e o representante, tal dia, que seria a primeira reunião dos representantes “do” EJA, mas só entre a gente. Aí marcamos num horário que não prejudicasse a aula, então um pouco mais cedo. Aí conseguimos a sala, nos reunimos, conversamos, aí fizemos uma carta e enviamos “pra” direção de ensino e “pra” direção do colégio. Fomos recebidos, o diretor de ensino veio conversar com a gente a respeito, naquela época não era reitor era diretor geral, eu acho que ainda não tinha esse termo de reitor e mandou uma carta comunicando, aí conversamos, “né”!? Aí esperamos, aí começou a ter via e-mail, que ele respondia isso e aquilo outro. Aí duas semanas depois chegou vários alicates, aqueles alicates que eram de caixas que eu mesmo vejo que está lá no almoxarifado, foi tudo da nossa época que pediram “pra” comprar. As coisas foram aparecendo, só que eu só tinha mais um período, mais seis meses. Aí quando chegou “pra” fazer a reunião “pra” gente ver como estava, “ah! melhorou isso e aquilo, não sei o que...”; “Está se dando uma atenção...”; “Essa aula está assim e não sei o que!”. Aí na última reunião eu falei até com os outros representantes: “ó, minha vida assim, aqui como estudante acaba aqui, eu volto ‘pra’ minha portaria, volto a ser o funcionário da casa, o que vocês precisarem...” Aí o que eu pude fazer, eu fiz. Tem, hoje em dia, enquanto eu estou na reunião, eu vejo que... eles já têm o laboratório de *hardware*, já têm os dois de informática que é muito disputado, porque é uma escola e, hoje em dia todo mundo usa o laboratório de informática, então...

Aline - *Então vocês chegaram a ter uma reunião com a direção geral?*

Lúcio - Bom ele mandou uma carta.

Aline - *E o que ele dizia nessa carta?*

Lúcio - Que ia providenciar, ia ver o que estava acontecendo, aquele negócio todo. Teve um ou dois e-mails, aí pegou foi... Aí me procuraram

porque no gabinete tinha a carta que ele tinha enviado “pra” gente, ele tinha enviado “pro” nosso e-mail também.

Aline - *E as coisas se resolveram?*

Lúcio - Isso foi em 2006... Em 2010, eu soube que tinha os dois laboratórios e o terceiro estava em construção.

Aline - *E como vocês faziam enquanto não tinha o laboratório?*

Lúcio - A gente usava o laboratório de física.

Aline - *E “pra” montar os computadores? Como é que era?*

Lúcio - Era na bancada... tinha aquelas bancadas grandes, “né”!? [...] A gente se dividia em dois, três, “né”!? Não sei se hoje ainda é assim, “né”!? Porque a turma era grande e não podia... não tinha como comportar 35 computadores “pra” montar e desmontar, aí o professor ia avaliava a gente, quer dizer, ia montar e botava “pra” funcionar. Ele pegava e mostrava “ó, tal peça e não sei o que” e a gente ia montando e desmontando. Aí a gente fazia, assim, tipos projetos, “né”!? A gente desenhava como ia ter que fazer, como a gente ia usar os três ou os quatro juntos, ok!? E todo aquele...

Aline - *Como era a organização do projeto integrador? como funcionava?*

Lúcio - Todos os professores se envolviam, o primeiro, era uma cartilha, que a gente botou um pouquinho de física, um pouquinho de química, um pouquinho de tudo dentro da nossa cartilha, porque a gente era a primeira turma, a gente fez apresentação, teve uma peça de teatro e teve que a artes era dividida, a gente tinha dois professores de artes, um era “pro” teatro e o outro era “pra” pintura. Aí os que ficavam desenhavam, pintavam a cartilha e o outro, fizemos, praticamente, algumas peças que ficavam na cartilha. “O gasto com água”, a gente usou o gasto da água, o gasto de luz, esses problemas todos ele botava algumas coisas, “os cuidados que tem que ter com a panela de pressão...” isso foi a primeira cartilha. Aí depois fizemos uma revista digital, mas acabou o projeto e a revista não teve continuidade... Às vezes a gente ficava triste por isso, porque a gente não tinha continuidade. Mas teve coisas que apresentamos na semana de química... A gente participou da semana de química!

Aline - *Olha que legal! Conte essa experiência...*

Lúcio - Fui “pro” coordenador e falei, “por que a gente não pode participar? Laboratório de informática está vazio, vamos dar aula ‘pra’ servidor!” Aí foi que o pessoal terceirizado, e teve outros funcionários, e aí a gente começou com aquele negócio “pro” pessoal aprender a mexer com *word*. “Vai apagar o painel todo”, a gente mandava riscar e apagar. Tinha alguns que sabiam mais, “o ponto é aqui, ‘pra’ você escrever você tem que fazer assim.”

Aline - *Você considera que as coisas que vocês aprendiam lá na escola servia para sua vida cotidiana? Para o seu trabalho?*

Lúcio - Eu acredito que sim... que a gente começou a conviver e ver que às vezes não é o que a gente quer, aquele mundinho. Eu comecei a viver com várias outras ideias, com outro tipo de formação, assim não é aquilo que eu tinha convivido e que você chega numa sala de aula, você tem opiniões, cada um com a sua opinião e tudo. Então a gente começou a conviver... [...] porque no primeiro período se trabalhou muito em cima da cidadania e esses negócios todos [...] até português ensinavam: “ah, você tem que fazer aquelas três regras: início, meio e fim”. E aí dizia: “aqui é como você vai começar o assunto, aqui você vai fazer a dissertação e aqui você vai fazer a conclusão.” Aí a gente aprendia, nessa parte a gente fazia e o professor: “não, melhore esse meio que você não justifica o que você está protegendo.” Então trabalhei quase um período todo “pra” criar aquela... não sei hoje qual é o processo de português. Mas a gente ficava lá e aprendia, aí o professor de matemática trabalhou com a gente: “quantas gotas você... deixa a bica... está escovando os dentes, deixou a bica aberta, quantos pinguinhas caiu? Quanto de água você gastou?” E aí a gente estava sendo posto no mundo verdadeiro e muitos aprenderam. A gente ficava assim, “ó, não sei o quê”, a gente comentava, saía todo mundo da sala “apagaram a luz e não sei o quê”. E a gente começava os grupos.

Aline - *Você acha que os professores valorizavam as coisas que vocês já sabiam?*

Lúcio - Era! A gente usava muita a dinâmica. Vamos supor, surgiu um assunto, “ah! Vamos dividir em grupo. Você vai votar por isso, vamos supor é um agricultor que queria ter... (pensando) preparar tal produto e não sei o que”. “Pra” que? Porque tinha o outro que queria plantar só “pra” sobreviver, “pra” comer daquilo e tudo ótimo. Então se criava algum “pra” ter aquela discussão, e era muito bom, porque eram várias opiniões. Aí

daqui a pouco um fala assim: “ah! Não posso ficar nesse grupo não, porque eu acho que aquele outro se saiu melhor, naquele...” [...] Era assim... Eu acho que tinha o conhecimento, porque a gente falava e os professores usavam, às vezes a gente falava um negócio a respeito e o professor da matéria seguinte falava daquele assunto que a gente tinha botado no anterior.

Aline - *Que interessante!*

Lúcio - Na época, a professora, a gente tinha química, “né”!? A professora pegou e levou a gente para o laboratório, o povo teve oportunidade de mexer em muitas coisas, então a gente tocou fogo na escola, mas ela levou, mostrou uma capela, mostrou tudo. A gente foi fazer uma prática pequena, entendeu!? No laboratório. A gente foi e pediu dois dias, para o professor de biologia também...

Aline - *E o que você mais gostava? O que você mais gostou do curso?*

Lúcio - Foram muitos momentos assim... legal! O entrosamento valeu muito, a união que a gente tinha, alguns mais rebeldes, mas a união que a turma tinha... a gente na época perdeu um colega por morte mesmo, aí a gente num momento dali a gente fez oração. Um puxou a oração, todo mundo de mãos dadas, a gente era muito unido, a gente sofreu, “pô”, fulano não vem há dois dias, será que houve?” A gente tinha aquela preocupação. Acho que a turma foi muito... cada um tinha a sua característica e seus problemas e tudo, mas a gente tinha uma união! A gente tentava conversar, “aquela turminha lá atrás em tal matéria perturba, então vamos tentar...”

Aline - *Você está dizendo que a turma era muito unida e que tinha esse cuidado quando um aluno não estava aparecendo, de procurar saber? Fala como funcionava isso. Como é que vocês tentavam se ajudar?*

Lúcio - Eu já... eu na realidade, acho que já cheguei a comentar, “né”!? A gente tentava na hora dos grupos, duplas, “né”!? Não botar os dois que era bom naquela disciplina juntos, a gente sempre preocupava, “fulano, senta aqui e não sei o quê”. Assim eu gostava de matemática, meu colega era ruim em matemática, mas aquilo que estava dando eu sabia fazer, então eu sempre tentava ter alguém do meu lado que tinha mais problema em matemática. Até hoje eu tenho medo “pra” digitar as coisas. Alguém que ficava do meu lado “pra” eu digitar, “pra” eu não perder a alma do processo e tudo. Então, a gente tentava se

ajudar dessa maneira. A preocupação era essa, a gente tentava dividir os grupos, quando chegava assim, preciso de cinco “pra” cada grupo, a gente dividia de maneira que “o fulano vai ficar sozinho, vai ficar dois que não entende disso!” A gente tentava dividir e até porque aquele que sabia um pouquinho mais do que o outro deixava-se ele “pro” final e fechava, mas deixava os outros participar e tentar com ele só. Mas deixava o arranjo final “pra” desenvolver. E as ideias eram criativas, tinha coisa assim, “ah! tem que apresentar ao professor de português um trabalho de português sobre isso!” Aí cada um criou um estilo, um aí botava exercício no... naquela época não tinha muita multimídia, era mais retroprojeter, aí criava com duas, com verbo errado, era um tipo de pegadinha. Na época tinha a escolinha do professor Raimundo, aquela que apagava o quadro, era várias criatividadees que a gente tinha. A gente tinha vários artistas na turma, era impressionante, sempre tinha algum! (Risos)

Aline - *Você acha que a sua vida mudou depois do curso?*

Lúcio - Mudou!

Aline - *E como? Como mudou?*

Lúcio - Primeiro que é a parte do sonho, “né”!? Por que eu fui fazer o curso? Foi “pra” eu ter um crescimento, “né”!? [...]. Me ajudou a eu chegar e é aquele negócio, “né”!? A gente... e fez assim: “se eu consegui isso, que eu estudei, então vou lutar “pra” conseguir isso que eu consegui”. Foi sempre um incentivo. [...] hoje eu chego num catador: “olha só, eu tinha esse problema esse e esse, resolvi estudar, ‘pô’ faz o mesmo, não custa nada, você vai... é difícil, mas vale a pena, você vai ver, vai conseguir um lugarzinho melhor”, entendeu!? Não acho que... “pra” mim foi como se eu tivesse feito uma faculdade. E hoje, não desmerecendo ninguém, às vezes, quando eu vejo que estou numa situação, pois como diretor hoje, “né”!? Aí eu chego assim, quando chega alguém: “ah! Eu sou formado em nisso e não sei o quê”; “Ah! Eu fiz engenharia ambiental, e você, o que você fez?”; “Ah! Eu fiz ‘o’ EJA e estou como diretor...” Eu posso falar o quê?! Que só mudou minha vida e tudo o mais.

Aline - *Como você se sentiu quando concluiu o curso?*

Lúcio - Eu me senti feliz “pra” caramba!

Aline - *Legal! Agora você está como diretor, “né”!?*

Lúcio - Diretor administrativo do *campus* de prestação Niterói.

Aline - *Você acha que ter feito o curso de manutenção e suporte em informática no PROEJA fez a diferença na sua atuação profissional? Contribuiu “pra” você hoje estar como diretor?*

Lúcio - Eu acho que, como diretor, acho que teve vários, “né”!? Mas é aquilo, isso foi como eu falei, ajudou! Até porque talvez vindo a minha responsabilidade, fui modelo no curso, mostrava força de vontade, colaborava e tudo o mais. É um sonho, “né”!? Chegar a um prefeito do *campus*, “né”!? Como diretor administrativo, [...] “pra” mim foi... na realidade, tudo, “né”!? E ontem eu falei trazer “o” EJA. Eu tive experiência como aluno. E o diretor hoje, na época, era o diretor de ensino... então ele comenta sobre “o” EJA e tudo o mais, no futuro quem sabe!? A gente pretende trazer “o” EJA aqui “pra” Niterói também.

Aline - *Como é que você se sentiu, depois que você fez o curso, em relação à sua vida cotidiana? Você se sentiu mais autônomo “pra” fazer as coisas?!*

Lúcio - É, eu acho que sim. Me ajudou nesse ponto que a gente apela, e eu tenho um fraco, um fraco não, um negócio assim... eu gosto às vezes de fazer o inverso... me incentivou muito “eu vou tocar, eu vou fazer.” Eu tenho minha religião aí lá eu falo assim: “ah! Vamos fazer um almoço? Vamos fazer isso, não sei o quê. Aí passei a ser tesoureiro no dia das crianças” [...] A minha esposa até fala assim: “‘pô’, você... onde você vai, você cria amizade fácil.” O curso me ajudou, pois eu era muito sério...

Aline - *Do que que você sente saudade do tempo que você estudou no PROEJA?*

Lúcio - “Ah!”, de muita coisa. A turma, aquelas reuniões que a fazia assim... “Ah”, muita coisa! De poder, às vezes, a gente ficar conversando, principalmente as duas que eu tinha como... que elas me chamavam de pai [...]. Eu sinto falta disso. Se eu pudesse eu já teria um ou outro evento de reencontro da turma, mas é complicado. Falam “‘ah!’ Depois eu respondo e não sei o quê...” Os contatos, às vezes agora, não é o mesmo daquela época. Mas eu fiquei feliz por causa dos dez anos que a gente conseguiu reunir alguns e rever alguns professores que não estão mais com a gente, se aposentou ou estão em outro plano.

Aline - *E para você foi importante ter ajudado a organizar esse evento de 10 anos do Proeja?*

Lúcio - Foi muito emocionante! A gente faz um evento, a gente pensa assim: “os professores que vão falar, a gente só vai participar, ouvir, ‘né’!” E foi completamente diferente, porque quem deu os depoimentos fomos nós, os alunos. Eu acho que todos que falaram, se sentiram a vontade de falar

aquilo e foi um negócio “né”? A gente mostrou que a gente tem condições. Foram dez anos, mas não esquecidos! Isso daí foi até “pra” fazer e dizer assim: “a gente também é um curso que existe!” Quando eu procurei a direção e falei, fui muito bem recebido, eles escutaram.

5.2.1 Quando o Proeja amplia *capacidades* e favorece a condição de *agente*

A voz de Lúcio colocou em evidência o potencial de oportunidades sociais como o Proeja na construção de um *ethos* crítico, inclusivo e participativo, necessário ao exercício da *autonomia* na perspectiva da liberdade. Sua trajetória, cruzada à dos demais egressos, indica como as várias situações vividas no âmbito micro favorecem o despertar para a condição de agente, tensionando, junto com sua turma, mudanças no desenho de uma política pública em curso e contribuindo diretamente em questões de interesse público.

Um primeiro aspecto que me despertou atenção em sua trajetória tem relação com a autodeterminação demonstrada em passar novamente pelo ritual escolar, quando estava prestes a pegar seu certificado de ensino médio em outra instituição. Lúcio e demais vozes, a meu ver, mostram a influência que políticas públicas, como o Proeja, podem exercer em convicções e projetos de vida, ampliando-as e possibilitando novos rumos. A possibilidade de ingressar no Programa provocou deslocamentos na sua própria forma de fazer escolhas relevantes para si, quando passou a problematizar o desejo de ter um diploma para “mostrar para a mãe”. O ambiente que observara no IFRJ — em sua já condição de funcionário — na formação dos adolescentes lhe era motivador fazendo-lhe indagar sobre o tipo de formação que vinha realizando até então no “supletivo” e que gostaria e poderia obter com o Proeja. Para Lúcio não se tratava mais de ter somente um diploma, mas de desafiar a si mesmo a superar limites e ampliar seus conhecimentos.

O investimento no desenvolvimento humano favorece não só a expansão de capacidades individuais, mas a liberdade substantiva de uma vida mais rica em alternativas de funcionamento e ao próprio desenvolvimento social, quando permite aos sujeitos participar e interferir diretamente nas questões da vida pública.

A trajetória dos egressos ouvidos mostra como a pobreza de renda e oportunidades inadequadas de formação prejudicam os sujeitos a fazerem o mínimo do que gostariam. Um preço muito alto pago à dignidade de sujeitos como João, cujo sonho de ser um profissional da informática foi adiado pela inexistência pública desta oferta em sua cidade natal e substituído — por um longo tempo — pela condição de auxiliar de serviços gerais, única opção que lhe coube pela falta de escolarização, já que precisou interromper o ensino médio de formação geral para dar conta da própria sobrevivência e de sua família no Rio de Janeiro.

Ter *autonomia* para escolher estilos de vida não prescinde, entre outras liberdades instrumentais, de oportunidades sociais adequadas de educação. A política pública Proeja, mesmo na condição de oferta focalizada e desarticulada de um alternativa programática mais

ampla de inserção profissional, teve implicações nada irrelevantes do ponto de vista das liberdades, pois oportunizou a João, por exemplo, viabilizar o tipo de formação que desejava e considerava valioso ter. Mesmo os que não tinham aspirações de seguirem no campo profissional oferecido pelo Programa no IFRJ, compreenderam que a oferta lhes possibilitava superar a condição degradante da subescolarização e o exercício de uma liberdade que considero de primeira ordem: poder traçar planos e projetos de vida devido à mudança de *status* que passavam a alcançar com o diploma profissional de uma instituição respeitada socialmente.

Colocar em prática o sonho de ter um diploma ou de ter uma formação considerada mais apropriada aos anseios de vida num Programa para jovens e adultos em uma instituição como o IFRJ mostrou-se ainda ser um verdadeiro laboratório de afirmação e reafirmação da *autonomia* pessoal dos egressos. Um exercício cotidiano de decidir continuar ou não num curso inédito, que testava sua própria viabilidade estrutural e pedagógica, institucionalmente, e aprendia a atuar com uma modalidade de ensino pouco conhecida na prática institucional. O cenário em tela colocara os sujeitos egressos frente à frente com as dificuldades do ambiente que frequentariam, pelo menos por três anos, e às suas próprias dificuldades, ao perceberem as lacunas de aprendizagem/conhecimento, valorizadas e exigidas pela cultura escolar.

Encontrar um equilíbrio entre interesses individuais e questões coletivas, como se impõe à *autonomia* na perspectiva da liberdade, mostrou ter sido o eixo de uma aprendizagem muito peculiar pelos sujeitos no âmbito do Programa, como fez sugerir a voz de Lúcio e de demais egressos. Em particular, quando os sujeitos se depararam com a inevitável coparticipação nas questões institucionais, buscando melhores condições de funcionamento do curso e ajustes na forma de atendimento aos muitos interesses de formação que lá coexistiam.

Um currículo com enfoque centrado na formação cidadã, com pouco contato prático com os computadores nos primeiros períodos do curso e a não preocupação com aprovação no vestibular, na percepção de Lúcio desencadeou uma mobilização inesperada não só para ele, mas em toda a turma e nas demais que iniciaram posteriormente. Passaram a se valer de mecanismos de representação previstos na escola e a ocupar os espaços de participação institucionais como conselho de classe, e-mail institucional do curso, e reuniões do colegiado do curso, mostrando à instituição que o Proeja e os sujeitos da EJA existiam, como expressou Tania.

Lúcio e demais egressos experimentaram a dimensão pública da *autonomia*, pelo ambiente democrático proporcionado pelo curso e pelo espaço escolar, no que tange à participação. A começar pelo processo de escolha na representação de turma, em sistema de votação, que permitiu a Lúcio tornar-se um dos eleitos. Apesar de sua condição de funcionário

lhe render inicialmente algumas desconfianças — por considerarem que não disputaria com a instituição em defesa dos interesses da turma — sua postura mostrou justamente o contrário, pelo compromisso demonstrado com o curso e a facilidade de trânsito em setores e diretorias da instituição, o que em sua visão favorecia a defesa dos interesses coletivos.

Uma turma que se reunia para debater e deliberar questões a serem levadas ou não às reuniões semanais do colegiado do curso e aos conselhos de classe, como revelado na experiência de Lúcio, apontava que os estudantes exercitaram o voto para dirimir disputas, expondo sempre o de que gostavam e o de que não gostavam, o que mostrou ter sido também uma constante nas demais turmas, como sinalizado pelos egressos entrevistados. O respeito à opção livre dos sujeitos de exercerem sua expressão, e o permanente incentivo a exercê-la — influenciando nas questões institucionais — mostrou-se um dos efeitos do Programa na atuação autônoma dos sujeitos que, no caso em estudo, caracterizou-se pelo que se pode reconhecer como *autonomia coletiva*.

Uma experiência ainda relatada por Lúcio refletiu com contundência a postura autônoma do coletivo. Ocorreu quando, insatisfeitos com a falta de respostas às reivindicações levadas às instâncias colegiadas, encaminharam documento à direção geral, pautando a instituição para responder formalmente, por meio de documento escrito, a demanda exigida. Um conjunto de ações que, somado a esse exercício participativo, fez surgir algumas mudanças, como um curso mais interativo, a disponibilização de materiais necessários às atividades práticas do curso e a construção do laboratório de *hardware* — exclusivo do curso —, disponibilizado para uso logo após a conclusão de Lúcio. Episódio este que mostra, na prática, a máxima de que *direito e dignidade*, apesar de firmados formalmente, não se fazem prática sem a devida luta, sobretudo nos microespaços. Essa máxima manifestou-se na voz de Tânia, ao perguntar afirmativamente que “se a gente não reclamar, como as coisas irão mudar?”

Este movimento dos sujeitos, pela minha percepção, evidenciou como a formação e as situações enfrentadas pelo Programa na instituição favoreceram dois aspectos de *autonomia* assumida nesse estudo. O primeiro aspecto, por induzir os sujeitos, de forma geral, a experienciar a condição de *agente* institucional. Não se tratava mais de ter um diploma por razões estritamente particulares, mas de interferir no desenvolvimento do curso para atender aos muitos interesses dos múltiplos sujeitos, a suas necessidades e a dos que viriam a ocupar o espaço, futuramente. O segundo, por oportunizar a Lúcio, por exemplo, a descoberta e a ampliação de *capacidades* que desconhecia: liderança e domínio para negociar interesses de sua turma. A postura crítica e participativa mostrou ainda como a formação, que ele próprio atribuiu como cidadã, lhe ajudou a superar a vergonha que sentia de sua voz fina (como assim

expressou) e de falar em público — pelos muitos constrangimentos vivenciados na escola da infância. O mesmo aspecto sinalizou João, ao afirmar que superou seu nervosismo para falar em público ao participar das muitas atividades no âmbito escolar.

A formação obtida permitiu a João valer-se da *autonomia*, para decidir largar seu trabalho de carteira assinada como auxiliar de serviços gerais, e realizar o estágio que conseguira, a partir de uma parceria da instituição com uma empresa no campo da manutenção de computadores. Apesar da condição, *a priori*, temporária e a remuneração abaixo do que ganhava, pôde escolher e seguir ao que considerava valioso ter de experiência, decidindo o caminho para fazer sua própria formação. Decisão que lhe rendeu a extensão de seu contrato de estágio e posterior efetivação na mesma empresa.

A realização do estágio, inclusive, pelo que pude apreender dos relatos, constituiu-se como um espaço de formação relevante para a obtenção de maior confiança e de *autonomia* para realizar o que lhes cabia como técnicos no campo da manutenção de computadores. Apesar de a maioria ter estagiado na própria instituição, em setores de informática ou em espaços em que tivessem acesso a computadores, e que nem sempre demonstravam relação direta com a prática de manutenção requerida, os sujeitos atribuíram a este espaço formativo e à ponte feita com os saberes do curso — ao tirarem dúvidas sobre o estágio com professores e praticando no estágio o aprendido no curso — a sustentação indispensável para o sentimento de maior segurança, que entendi estar associado à ideia de *autonomia*/liberdade para os sujeitos.

Um aspecto interessante que inferi do relato de Lúcio foi o *protagonismo coletivo* dos sujeitos em questões decorrentes de suas próprias aprendizagens e na ocupação do espaço escolar: proposição de estratégias e de alternativas de ajuda mútua, frente às dificuldades de aprendizagem e a outras demandas pelas quais passavam como turma. Lúcio evidenciou que, por iniciativa de sua turma, a disposição espacial dos alunos na sala se fazia em grupos, independentemente da realização de trabalhos propostos pelo professor. A organização não se fazia por afinidades — que naturalmente se estabelecem —, mas tomando como critério juntar sujeitos com maior e menor domínio em determinado assunto, faceando conhecimento e dificuldades, alternando de tempos em tempos a configuração desses grupos para atender necessidades novas que surgissem nas disciplinas.

Este exemplo de aprender solidariamente somou-se à forma coletiva de construção dos projetos integradores. As saídas coletivas para construir conhecimento, propostos tanto por parte dos alunos, como dos professores e da equipe pedagógica do curso confluíram para produzir um *ethos* inclusivo, ao promover convívio cotidiano à diversidade geracional – e possivelmente política e religiosa — presente no curso e muito citada pelos egressos. O

estranhamento inicial do grupo mais jovem em relação ao grupo mais velho — com suas formas de ver o mundo e de aprender distintos — e vice-versa, como revelou Tânia, mostrou ter sido superado por um ambiente de respeito à opção livre dos sujeitos para manifestarem visões de diferentes matizes sobre a realidade.

Os sujeitos, pela mediação de práticas educativas que se mostraram adequadas ao perfil da modalidade, construíram um ambiente inclusivo e livre, no qual puderam *ser e fazer* atividades na instituição, consideradas importantes para garantir a permanência e o desenvolvimento de capacidades, como apontou Lúcio: “tinha idade maior, tinha aquele jovem com um outro pensamento, ‘pô’, era maravilhoso botar nossas ideias, criar. [...] poder escrever o que a gente sentia naquela música, do que ele passou naquele momento”.

A liberdade exercitada, sob muitos aspectos promovidas pelo Programa, possibilitou aprendizagens não só aos sujeitos, mas à própria instituição, para melhor lidar com formas e tempos diferentes de produção do conhecimento e de vivenciar o espaço escolar. A organização coletiva de atividades esportivas, de alimentação no tempo de aulas e a compra de materiais que julgavam indispensáveis para o aprendizado por meio da popular “vaquinha”, por exemplo, mostraram ser a união da turma e as alternativas coletivas os ingredientes necessários ao fortalecimento de *capacidades* e ao exercício da *autonomia*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendida sinalizou a importância de estudos interdisciplinares no campo da educação, como a interface que estabeleci entre o campo das políticas públicas de educação de jovens e adultos e o campo do Direito e da Filosofia Política. A partir desse diálogo, foi possível ampliar a perspectiva de compreensão sobre sentidos e concepções do direito à educação, ao debruçar-me sobre elementos e aspectos do Direito inexplorados no campo da educação.

Ao me propor investigar como se forjou o direito à educação para jovens e adultos a partir do caso do Proeja IFRJ, dialogando com sujeitos executores da política e com a visão dos sujeitos atendidos, pude discutir desafios e questões que envolvem a efetivação do direito na realidade fática, tanto no âmbito macro – da formulação da política — quanto na esfera meso, pela apropriação do direito na instituição executora do Programa, e também na esfera micro, pela percepção dos sujeitos sobre a ação educativa da política em questão.

Pude identificar a potência das investigações qualitativas que, ao priorizarem percepções dos sujeitos, revelam aspectos subjetivos que em investigações exclusivamente quantitativas podem passar apercebidos. Longe de estabelecer oposição ou hierarquia entre esses tipos de investigação, porque complementares, reafirmo a relevância de avaliações que pretendem obter perspectivas complexas sobre a política pública.

Este movimento permitiu colocar em cena outros aspectos da realidade que me surpreenderam do ponto de vista dos efeitos causados às subjetividades e à vida do público atendido. Embora reconheça que as compreensões tratem de um tempo histórico revisitado pelos sujeitos por meio da memória, penso que as reflexões aqui traçadas podem contribuir ao campo da EJA ou para futuras investigações sobre o mesmo fenômeno educativo.

Na perspectiva do direito à educação, como marco conceitual do campo da EJA, tomei o princípio da *dignidade da pessoa humana* como fundamento desse direito, com potencial para proteger os sujeitos em todas as suas dimensões, por representar avanço civilizatório pela perspectiva humanista e pela ideia poderosa de combate a hierarquias sociais. Apesar de este parâmetro ético refletir visão de mundo e concepções de seus intérpretes busquei, para fins deste estudo — com ajuda de autores de referência no campo — estabelecer a descrição de *dignidade humana* pautada no respeito às diferenças, para melhor compreensão do problema e de sua complexidade.

Quanto às condições materiais, compreendi que há um *mínimo existencial* que garante a *dignidade humana*. Composto por um conjunto de direitos, entendi ser a educação básica o

nível mais baixo a partir do qual nenhuma pessoa poderia situar-se. Por esta razão, defendi a formação profissional integrada à educação básica como *mínimo existencial* para jovens e adultos interditados do direito à educação, por ser a atividade laboral a indispensável experiência que possibilita aos sujeitos encontrarem um lugar na sociedade. Assumindo a pessoa humana com valor em si mesma e igual em respeito enquanto agente autônomo, considerei ainda a *autonomia* e o *reconhecimento*, conteúdos da *dignidade humana*, como balizadores essenciais à compreensão do direito à EJA, na oferta do Proeja no IFRJ.

Outro aspecto relevante foi demonstrado pelas possibilidades de aprendizagem com estudos comparados, iniciados nesse trabalho na forma de um olhar cruzado no tocante a concepções de formação de adultos, entre o Brasil e a França. O diálogo entre fontes e questões semelhantes com as quais me defrontei, como as relacionadas à formação de adultos, ao conhecimento de experiências outras e aos enfoques que utilizam contribuiu para o aperfeiçoamento de minha própria visão e para instigar novas formas de olhar a realidade.

O cruzamento com a experiência de formação por *l'alternance integrative* me possibilitou identificar, na oferta do Proeja, possível fragilidade em políticas de formação profissional para adultos no Brasil, ligada à necessidade de articulação mais integrada com políticas de trabalho e renda e até mesmo com o setor produtivo, com formalização legal prevista desde a criação da LDB e nunca regulamentada. A formação por alternância integrativa, do ponto de vista da construção de um perfil profissional e inserção no mundo do trabalho para sujeitos jovens e adultos mostrou ser mais potente que o modelo de estágio curricular supervisionado realizado em forma de parceria com empresas, no âmbito de cursos de formação profissional nos Institutos Federais, bem como em cursos do Proeja. O caso brasileiro, como propiciado pelo IFRJ, contudo, compensa a falta da medida legal de integração entre o campo da formação e o do trabalho, ao propor o projetor integrador e a realização de estágio profissional no âmbito da própria instituição. No âmbito da macro política, faz-se necessário efetivar a articulação com o Ministério do Trabalho, sempre prevista e nunca realizada. No âmbito micro, a proximidade e diálogo de agentes dos dois campos de atuação — formação geral e profissional — na construção da proposta de formação dos estudantes evidenciou ser esta uma possibilidade promissora que alcance também a perspectiva de inserção profissional.

A realidade acompanhada nesse estudo revelou os dilemas da consolidação do direito à EJA no IFRJ. Foi possível perceber que um direito pode ser interpretado e viabilizado sob muitas formas, a depender de visões e disputas de agentes públicos no interior das instituições. O Proeja apresentou-se como indutor do dilema sobre se se deveria tratar igual ou diferente a

modalidade EJA, frente à cultura institucional. Identifiquei indícios que mostraram haver negociação para atender marcos referenciais legais e especificidades da modalidade e para garantir princípios consagrados na condução de processos burocráticos do ensino com adolescentes.

Do ponto de vista da efetivação do direito na instituição destacou-se um conjunto de estratégias na esfera burocrática e financeira, a fim de tornar o Programa ação permanente da instituição, o que representa um avanço na trajetória histórica de ações e programas efêmeros ofertados na educação de jovens e adultos no país. Esta constatação levou-me a reconhecer o potencial do Proeja como política pública de Estado, pela forma perene com que se mantém, observada a partir do praticado no IFRJ.

Contudo, tomando como referencial indicadores de acesso, de formação e condições de aproveitamento e conclusão, esses indicadores mostraram um conjunto de desafios a serem enfrentados e superados, para que se consolide o direito à EJA na instituição, tornando-o uma possibilidade de emancipação a um conjunto maior de demandantes por essa modalidade. No que tange ao acesso, penso que a instituição ainda apresenta dificuldades para propor estratégias mais eficazes de divulgação, já que ainda na atualidade é o “boca a boca” a forma mais citada pelos sujeitos, o que não chega a alcançar os demandantes potenciais. A condição de oferta pelo IF ainda é desconhecida de grande parte da população, o que exige ações intencionais de divulgação da instituição em parceria com redes municipais e estadual de educação, alavancadas pelo que se produz em conhecimento, por exemplo, ou por meio de atividades itinerantes em espaços públicos ao redor de seus *campi* e adjacências. Na realidade encontrada, o que ficou claro é a necessária aproximação da instituição com espaços em que circulem potenciais sujeitos da EJA.

No tocante à formação integrada, os projetos integradores mostraram-se uma inovação pedagógica relevante em termos de integração da formação geral com a formação profissional, a ser adotada, inclusive, a partir da experiência realizada, pelos demais cursos da instituição, que na prática apenas fazem a junção ou justaposição de dois currículos. Essa prática educativa mostrou ser para os sujeitos atendidos uma das formas de perceber sentidos possíveis de significar conhecimentos aprendidos na escola nas práticas cotidianas e na vida de forma geral. Mostrou, ainda, o forte potencial para promover a divulgação, para a comunidade escolar e externa à instituição, do conhecimento produzido no âmbito do curso pelas oportunidades de culminância na finalização dos trabalhos, realizados pelo que chamam de ação comunitária, o que contribui para superar possíveis estigmas quanto à incapacidade dos sujeitos e do curso, em ambiente dominado por ofertas na área da Química.

Apesar de compreender que a condução do Proeja e a forma de apropriação dos projetos integradores pode ter configurações distintas — a depender dos sujeitos e dos agentes públicos envolvidos — nos *campi* em que é ofertado pelo IFRJ, considero que a adoção dos projetos pela instituição constituiu um acerto, não só em termos de estratégia pedagógica no atendimento às especificidades dos sujeitos da EJA mas, também, ao minimizar questões relacionadas à superposição de componentes curriculares de áreas de conhecimento. No entanto, a experiência do Proeja no *campus* investigado não chega à intenção inicial — quando da criação do Programa pela instância ministerial — da proposição de um currículo integrado, que levaria inevitavelmente à constituição de um novo campo epistemológico forjado entre conteúdos da formação geral, da formação técnica e da educação de jovens e adultos — esta pelas especificidades e propriedades características da modalidade escolarizada.

Chamou também atenção a ressignificação dos princípios adotados no Documento Base, pelo IFRJ. Destaca-se como peculiar, na experiência investigada, a pesquisa como princípio educativo na prática dos projetos integradores. Ao tomar como eixo os sujeitos em suas múltiplas inserções — casa, comunidade, sociedade e mundo do trabalho —, desafiou os sujeitos à construção de conhecimento de maneira coletiva, um exercício permeado por conflitos, mas avaliado de forma produtiva e significativa pelos estudantes quanto às relações estabelecidas entre as atividades e seus cotidianos. Avaliados como momentos a que conferem a distinção de serem marcantes entre as experiências vividas no Programa, aliam-se a eles, as estratégias coletivas de aprendizagem criadas pelos próprios alunos. Tais evidências apontam, desse modo, para a imprescindibilidade de estudos sobre formas de aprender dos sujeitos na vida adulta, considerando tempos e abordagens metodológicas mais dialógicas nesta etapa da vida.

As condições de aproveitamento e de conclusão do curso, pelos estudantes, transitaram no âmbito operacional sistêmico entre recebimento de bolsa estudantil e garantia de transporte e ações tímidas, no tocante ao acompanhamento sistemático de cunho pedagógico e psicossocial. Apesar de iniciativas de acompanhamento dos estudantes da EJA na Rede Federal terem sido propostas no âmbito ministerial, as ações careceram de continuidade, monitoramento e avaliação. A partir do praticado na instituição, entendo que diagnósticos e alternativas locais de aproveitamento podem expressar potencial de maior efetividade.

Em termos de efetividade da política pública, tomando como perspectiva o princípio da *dignidade humana*, a investigação mostrou que não só as especificidades dos sujeitos precisam ser respeitadas, como também a condição de agentes que os sujeitos demonstraram ter no

processo de formação e nas estratégias de ocupação do espaço escolar, para a consolidação da modalidade na instituição. Políticas públicas frequentemente são concebidas sem que seus demandantes sejam consultados, tanto no momento da formulação, da implementação e da avaliação da ação. Ao ouvir egressos do Proeja nessa investigação, considero que outra forma possível para promover *reconhecimento* e respeito à *autonomia* dos sujeitos da EJA, demanda que o poder público, por meio de suas instituições, promova o acompanhamento dos egressos, este um mecanismo indispensável para promover ajustes, reafirmação de práticas ou reformulação de ações junto à modalidade.

Do ponto de vista das vozes ouvidas, pude identificar que os sujeitos têm visão crítica do processo pelo qual passaram e que, mesmo diante das dificuldades observadas, reconheceram, nas práticas e nas aprendizagens vividas, respeito a suas identidades. O *reconhecimento* que buscavam pela obtenção de um diploma mostrou-se no cotidiano da experiência, pelas relações intersubjetivas materializadas no apoio da turma e dos professores – determinantes à conclusão do curso. Os estudantes revelaram, ainda, a estima e o *reconhecimento* que receberam da sociedade, pela formação técnica auferida no curso do Proeja, em instituição considerada de excelência e pouco acessada por sujeitos das classes populares.

Evidências de que o *reconhecimento* recebido, a autonomia adquirida e a busca da instituição em atender especificidades dos sujeitos estudantes – mesmo permeados por contradições no desenvolvimento do Programa e explicitados nas percepções dos entrevistados possibilitaram, ainda, afirmar o valor intrínseco da política. Mais: as constatações a que os sujeitos chegaram e os elementos observados e verificados no praticado pelo Programa no IFRJ, confirmam a tese defendida neste estudo de que o Proeja se efetiva como política pública, ao propor a formação integrada para sujeitos jovens e adultos interditados do direito à educação, promovendo respeito à *dignidade da pessoa humana* e contribuindo para a efetivação da EJA como direito.

A investigação sobre como se forjou o direito à EJA pelo Proeja, numa instituição federal de ensino aponta o potencial da proposta de formação para promover justiça social, numa perspectiva de justiça cognitiva. Boaventura de Sousa Santos (2007) indica elementos relevantes para compreender a sociedade contemporânea e a urgência em construir novos paradigmas de pensamento. Suas reflexões sinalizam que a justiça social está associada à justiça cognitiva e que, para sua materialização, é preciso lutar pela construção do pensamento pós-abissal e, para isso, necessário se faz estabelecer outras formas de conhecer e aprender.

Considero, assim, que a proposta apontou como indicativo investigar relações entre o conhecimento científico e o não científico, ampliando o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa, para o que o autor, em muito, poderá contribuir.

O *reconhecimento* da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e as interações dinâmicas que ocorrem entre eles mostram-se como necessários nas práticas de formação, quando fundamentada no princípio da *dignidade da pessoa humana* — sem o que não se alcança o direito à educação para todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Jupter Martins de. Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ARDOUIN, Thierry. Formation tout au long de la vie et professionnalisation à l'université: le cas des métiers de la formation à l'Université de Rouen. In: SOLAR, C. & HEBRARD, P. (dir.). Professionnalisation et formation des adultes: une perspective universitaire France-Québec (71-95). Paris: L'Harmattan, 2008.

_____. Uma abordagem multirreferencial e complexa da formação. In: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 21, n. 70. p. 1-25, 2013. Disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1455/1158> . Acesso em 5 jul. 2016.

_____. La formation des adultes: un objet frontière. p. 23-37. In: ARDOUIN, Thierry, ANOOT, Emanuelle, BRIQUET-DUHAZÉ, Sophie. Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes: attentes sociales, pratiques, lexique et posture identitaire. Paris: L'Harmattan, 2017.

ARENDT, Hannah. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. p. 43-56. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BARBIERE, Jean-Marie, WITTORSKI, Richard. La formation des adultes: lieu de recompositions? Revue française de pédagogie. n. 190. p. 5-14. France, janvier-février-mars, 2015. Disponível em <http://rfp.revues.org/4672> . Acesso em 17 nov. 2017.

BARCELLOS, Ana Paula de. A eficácia jurídica dos princípios constitucionais. [Dissertação]. Faculdade de Direito – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

BARROSO, Luís Roberto. A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial. Belo Horizonte: Fórum, 2014.

BEC, Jacques, SINGÉRY, Jacky, TRICOT, Dominique. La formation en alternance: complexité et dynamique des dispositifs. Savoir & Formation. Paris: L'Harmattan, 2016.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre política e história da cultura. Trad. por Sergio Paulo Rouanet. 3ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BLUM, Márcia Sabina Rosa. A política de avaliação do Proeja no estado do Paraná (2008-2010). [Dissertação]. Faculdade de Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2011.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. Igualdade e Liberdade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição Federal 1988. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em 5 fev. 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Distrito Federal, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional. Ofício-circular n. 061/2005, aos dirigentes de instituições da rede federal de educação tecnológica e profissional. Assunto: repasse de recursos para a implantação do Proeja. Brasília, 26 out. 2005c.

_____. Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: documento base. Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília: MEC, 2007.

CAGGIANO, Mônica Herman S. A educação: direito fundamental. p. 19-38. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco (coord.), RIGHETTI, Sabine (org.). Direito à educação: aspectos constitucionais. São Paulo: EDUSP, 2009.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional. [Tese]. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. Disponível em www.dhnet.org.br/direitos/textos/humanismo/chauai . Acesso em 20 maio 2017.

CLÉNET, Jean, ROQUET, Pascal. Conception e qualité en alternance: modelisation d'une expérience regionale. p. 43-58. In: L'alternance: une alternative educative ? Revue Education Permanente. n. 163. France, juin 2005.

COSTA, Rita de Cássia Almeida. A política do Proeja e a integração curricular: movimentos instituintes na escola. [Tese]. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2011.

CREMONESE, Baltazar Carboni. Análise política do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. [Dissertação]. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação como direito. p. 293-303. In: Cadernos de Pesquisa. v. 134, n. 116. São Paulo, jul. 2008.

_____, HORTA, Silvério Bahia, FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

DORAY, Pierre, MAROY, Christian. La construction des relations entre économie et éducation: l'exemple de la formation en alternance. p. 51-63. In: Entre éducation et travail: les acteurs de l'insertion. Revue Éducation et Sociétés. France, 2001.

DUARTE, Clarice Seixas. Reflexões sobre a justiciabilidade do direito à educação no Brasil. p. 127-154. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). A educação entre os direitos humanos. Campinas, São Paulo: Autores Associados: Ação Educativa, 2006.

ECO, Umberto. Quando o outro entra em cena. p. 95. In: ECO, Umberto. Cinco escritos morais. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheilub, FIGUEIREDO, Marcus Faria. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. In: Análise & Conjuntura. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, v. 1, n. 3, set. /dez. 1986.

FLORES, Joaquim Herera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. In: Sequência. v. 23, n. 44. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? p. 101-138. In: Lua Nova [online]: revista de cultura e política. n. 70, 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006>. Acesso em 13 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: Revista de Sociologia e Política. v. 17, n. 15, nov. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. Vocational Education and Development. In: UNESCO. International Handbook of Education for Changing World of Work. p. 1307-1319. Germany: UNIVOC, 2009.

FURTADO, Bernardo Alves, SAKOWSKI, Patrícia A. M., TÓVOLLI, Marina H. Abordagens de sistemas complexos para políticas públicas. p. 21-41. In: Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas. Brasília: IPEA, 2015.

GASSE, Stéphanie. Éducation non formelle: contexte d'émergence, caractéristiques et territoires. p. 19-29. In: GASSE, Stéphanie. Education non formelle contexte et apprentissages tout au long de la vie. Revue Education Permanente. n. 199. France: juin, 2014.

GEAY, André. L'alternance comme processus de professionnalisation: implications didactiques. p. 75-87. In: Formation et professionnalisation: text fondamentaux. France: PURH, 2016.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. Caminhos e descaminhos da implantação da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. [Dissertação]. Instituto Multidisciplinar - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2011.

GUERRA, Sidney; EMERIQUE, Lilian Márcia Balmant. O princípio da dignidade da pessoa humana e o mínimo existencial. p. 397-396. In: Revista da Faculdade de Direito de Campos. Ano VII, n. 9. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, dez. 2006.

HABERMAS, Jürgen. A luta por reconhecimento no estado democrático de direito. In: HABERMAS, Jürgen. A inclusão do outro: estudos de teoria política. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

HADDAD, Sérgio, CAMPOS, Maria Malta. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, Sérgio, GRACIANO, Mariângela (orgs.). A educação entre os direitos humanos. Campinas, São Paulo: Autores Associados: Ação Educativa, 2006.

HEGEL, George W. Friedrich. A fenomenologia do espírito. Trad. Paulo Meneses. 6ª ed. São Paulo: Vozes, 2011.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HORTA, Silvério Bahia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. p. 5-34. In: Cadernos de Pesquisa. n. 104. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul. 1998.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRJ (PDI) - período 2009-2013. Rio de Janeiro: IFRJ, 2009.

JORRO, Anne, WITTORSKI, Richard. De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. Les sciences de l'éducation: pour l'ère nouvelle. p. 11-22. France: CERSE, Université de Caen, 2013.

KAUFMANN, Jean-Claude. A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Maceió, Alagoas: Edufal, 2013.

LE BERTO, Guy. De la compétence. Paris: Organization, 1995.

LINDBLOM, Charles E. O processo de decisão política. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981.

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

MANFREDI, Sílvia M. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARSHALL, George. Cidadania, classe social e status. Cap. III. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1967.

MATSUDA, Juliana Tiemi Maruyama, PEREIRA, Helida Maria, SOUZA, Luciana Camila de. O mínimo existencial como limite à aplicação da reserva do possível aos direitos fundamentais sociais. Revista Virtual da Advocacia Geral da União. Ano XI, n. 117, set. 2011. Disponível em http://www.agu.gov.br/page/content/detail/id_conteudo/172065 . Acesso em 20 nov. 2017.

MEAD, George Herbert. Movements of thought in the nineteenth century. Chicago: University of Chicago Press, 1972.

MORAES, Maria Cândida, LA TORRE, Saturnino de. Pesquisando a partir do pensamento complexo — elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. In: Revista Educação. Porto Alegre, v. 1, n. 58, jan./abr. 2006. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336> . Acesso em 15 jul. 2016.

MILLS, Charles Wright. Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MUELLER, Bernardo. Sistemas complexos em políticas públicas no Brasil. p. 291-308. In: Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas. Brasília: IPEA, 2015.

MUÑOZ, Vernor. Do direito à justiça. p. 43-60. In: HADDAD, Sérgio, GRACIANO, Mariângela (orgs.). A educação entre os direitos humanos. Campinas, São Paulo: Autores Associados: Ação Educativa, 2006.

OLIVEIRA, Edna Castro de, MACHADO, Maria Margarida. O desafio do Proeja como estratégia de formação dos trabalhadores. Vitória: Anpae, 2009.

PAGE, Scott A. Prefácio. p. 11-17. In: Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas. Brasília: IPEA, 2015.

PAIVA, Jane. Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et alii: FAPERJ, 2009.

_____. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. p. 516-566. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33. set./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 1 dez. 2008.

PEREGRINO, Mônica. Trajetórias desiguais: um estudo sobre o processo de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA, Portyara. Políticas públicas e necessidades humanas com enfoque no gênero. p. 67-86. In: Sociedade em Debate. Pelotas, n. 12. jun. 2006.

PERRONE, Cláudia, GIACOMUZZI, José Guilherme. A dignidade na obra de Jeremy Waldron. p. 2341-2360. In: Questio Iuris. v. 8. n. 4, número especial. Rio de Janeiro, 2015.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos: desafios da ordem internacional contemporânea. p. 5-26. In: Caderno de Direito Constitucional. Direitos humanos e direito constitucional internacional. Curso da Escola da Magistratura do Tribunal Regional Federal da 4ª Região. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2006.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. p. 11-42. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). A educação entre os direitos humanos. Campinas, São Paulo: Autores Associados: Ação Educativa, 2006.

PRADO, Helen Wanderlei do. Desafios e tensões no processo de inclusão de jovens e adultos no Proeja do IFRJ – *campus* Duque de Caxias. [Dissertação]. Escola de Educação - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

RAND, William. Sistemas complexos: conceitos, literatura, possibilidades e limitações. p. 43-63. In: Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas. Brasília: IPEA, 2015.

RORATTO, João Manuel. Programa de inclusão social para o mundo do trabalho e para a vida direcionado aos jovens e adultos: avaliação do programa Proeja no UFSM como parte de uma política pública em execução. [Tese]. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

ROTH DEUBEL, André-Noël. Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación. Colômbia: Aurora, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa, CHAUI, Marilena. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. As vozes do mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

_____. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 9. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

_____. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. In: Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC. n. 9. São Paulo, jan./jun. 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. Reserva do possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações. In: SARLET, Ingo Wolfgang, TIMM, Luciano Benetti (orgs.). Direitos fundamentais, orçamento e reserva do possível. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SARMENTO, Daniel. Dignidade da Pessoa Humana. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva, PINTO, Isabela Rahal de Rezende. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. p. 431-454. In: Revista Brasileira de Educação. v. 21, n. 65. Rio de Janeiro, abr./jun. 2016.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. A ideia de justiça. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Tania Maria Almenara da. Experiências do PROEJA no *campus* Nilópolis do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. [Dissertação]. Faculdade de Educação - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. p. 20-45. In: Sociologias. Ano 8, n. 16. Porto Alegre, jul./dez. 2006.

TAYLOR, Charles. El multiculturalismo y la política del reconocimiento. Trad. Mónica Utrilla de Neira. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

UNESCO. Declaração de Hamburgo. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.

WITTORSKI, Richard. Formation et professionnalisation: text fondamentaux. France: PURH, 2016.

_____. À propos de la professionnalisation. p. 63-74. In : Formation et professionnalisation: text fondamentaux. France: PURH, 2016.

_____. La professionnalisation. p. 11-39. Savoirs. France, 2008.

_____. Les rapports entre professionnalisation et formation. p. 5-9. In: Formation et professionnalisation. Revue Education Permanente. n. 188. France, 2011.

Sites:

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

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt

APÊNDICE A - Proposta de entrevista para Egressos (ex-alunos, modo pelo qual se reconhecem)

Roteiro

- 1- Fale um pouco sobre você, informando seu nome completo, idade, onde nasceu e mora e o que fazia antes de ingressar no IFRJ.
- 2- Conte como foi sua trajetória escolar (sua vida na escola) antes de entrar no IFRJ e por que parou de estudar?
- 3- O que motivou seu retorno à escola? Como ficou sabendo do Proeja/curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática? Porque escolheu este curso?
- 4- Conte como foi sua entrada na escola (no IFRJ). Todos os alunos no IFRJ são tratados da mesma maneira ou você percebia alguma coisa diferente com os alunos do Proeja?
- 5- Você trabalhava durante o tempo que estudou no IFRJ? Em que? O que fazia tinha relação com o curso daqui? E seu trabalho não atrapalhava seus estudos, ou era o contrário? Como fazia para conciliar trabalho e estudo?
- 6- Como você se sentia nas aulas e no espaço da escola? Já havia estudado em alguma escola parecida com essa? Qual? Conte-me como era sua relação com os professores, com os demais alunos e profissionais da escola. Que lembranças você tem deles?
- 7- E como funcionavam as aulas práticas nos laboratórios do curso? Teve alguma dificuldade nestas aulas ou em outras? Em quais? Por que?
- 8- Todos os alunos costumam se lembrar do projeto integrador. O que você me diria sobre ele? Que papel teve na sua formação profissional? Que experiência de projeto integrador foi a mais significativa para você? Conte-me um pouco sobre ela.
- 9- O que você estudava no curso servia na sua vida cotidiana ou no seu trabalho? Você se lembraria de alguma coisa que tenha sido estudada e que lhe ajudou na vida ou no trabalho? Dê um exemplo.
- 11- Quando você chegou nessa escola, você já sabia muitas coisas que aprendera na vida e na prática de trabalho, certo? Isso que você sabia era valorizado/utilizado durante as aulas? De que forma?
- 12- O que mais gostava nessas aulas durante o curso?
- 10- Em algum momento você pensou em desistir do curso? Por que? E por que não desistiu? O que lhe fez permanecer?

11- Havia algum espaço de conversa com professores ou direção da escola para falar sobre as questões das aulas, sobre suas necessidades ou dificuldades e outras questões relacionadas ao curso?

12- É comum todos os alunos falarem dos problemas para conseguir fazer o estágio. Você também passou por isso? Como conseguiu fazer seu estágio? Conte como foi essa experiência.

13- Teve alguma ação da escola que lhe ajudou a fazer o curso até o final? O que foi determinante para você terminar o curso?

14- Havia alguma coisa diferente que a escola oferecia aos alunos do Proeja, ou era tudo igual aos demais alunos? Você considera que a escola estava preparada para receber esses alunos? Por que?

15- Você acha que sua vida mudou depois do curso? Se mudou, em que mudou? Quais foram as principais mudanças na sua vida cotidiana, no trabalho e em outros espaços a partir do que aprendeu no curso e vivenciou na escola?

16- Como se sentiu quando concluiu o curso?

17- Após acabar o curso, atuou na área para a qual se formou — a informática?

18- O que você faz atualmente? Fazer o curso fez alguma diferença em sua atuação profissional? No que?

19- Você sente falta do IFRJ? De quê e por quê?

APÊNDICE B - Proposta de entrevista para Gestor de Ensino

Entrevista com representação da Reitoria no período da implementação (Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico período de 2005 até 2009).

Roteiro

- 1- Qual era sua formação e sua função no momento em que o Proeja foi implementado no IFRJ?
- 2- Como foi a reação da comunidade escolar com a chegada do Proeja por meio de um Decreto? Você poderia contar qual era a sua própria posição e concepção sobre o Programa?
- 3- Após o Decreto, houve um processo de discussão e reformulação da proposta do Proeja com várias entidades e representações envolvidas com a EJA. Como ocorreu esse processo e qual foi a participação do IFRJ?
- 4- Conte como como foi o processo de construção do Proeja na instituição e quais as concepções que nortearam a proposta?
- 5- Considerando que a atuação histórica da instituição era na área da Química, o que motivou a escolha de um curso técnico em manutenção e suporte em informática? Por que?
- 6- O Proeja IFRJ apresenta uma proposta curricular distinta dos demais cursos da instituição, sobretudo pela adoção da pedagogia de projetos. O que motivou essa escolha e qual o diferencial dessa proposta para a formação integrada — concepção defendida pelo Programa?
- 7- O estágio curricular foi instituído como componente obrigatório do curso desde sua criação. Considerando que os sujeitos atendidos, em sua maioria eram trabalhadores, quais foram as estratégias institucionais para garantir estágio a todos os alunos?
- 8- O Programa previu inicialmente um curso de especialização para a formação dos docentes. Como este curso funcionou no IFRJ? Foi bem aceito? A quem atendeu? De que tratava? A que serviu?
- 9- O IFRJ apresenta historicamente muitas mudanças quanto ao processo seletivo para ingresso no PROEJA. Como foi pensada inicialmente a questão do acesso no IFRJ e o que motivou as mudanças posteriores? Pode contar sobre essas escolhas?
- 10- Desde a criação do Programa a SETEC/MEC realizou alguns seminários e estabeleceu algumas medidas específicas para atender as questões do Programa junto aos Institutos. Fale sobre a atuação do MEC no assessoramento e acompanhamento do Proeja junto à instituição.

- 11- Como funcionava a gestão da infraestrutura dos cursos Proeja e quais foram os principais desafios?
- 12- Inicialmente, o Programa foi recebendo recursos específicos e depois este repasse passou a fazer parte da matriz orçamentária da instituição. Depois dessa mudança, como passou a funcionar a gestão orçamentária destinada ao curso?
- 13- O Decreto que instituiu o Programa previa um percentual de alunos como meta anual de atendimento ao Proeja nos IFs. Que avaliação você faz desse atendimento no IFRJ? Pode justificar por que tem sido assim?
- 14- Como foi pensado o acolhimento dos estudantes e as principais questões que surgiram com a entrada de alunos trabalhadores na instituição?
- 15- Como funciona/va a assistência estudantil? Como ela tem sido utilizada, a quem beneficia?
- 16- Sabe-se que, ao longo do tempo, o Programa foi apresentando vários desafios, especialmente na relação do corpo docente quanto às especificidades dos sujeitos no tocante à aprendizagem e à permanência na escola. No tempo em que esteve à frente da por extenso (Proet), quais foram as ações tomadas para superar esses desafios? Qual sua avaliação sobre o resultado dessas ações?
- 17- No IFRJ há uma prática de formação continuada por imersões, que surgiram no âmbito dos cursos Proeja. O que motivou a realização destas imersões, como funcionava e quais os encaminhamentos? Que avaliação você faria sobre os resultados desse trabalho?
- 18- Houve algum tipo de consulta aos estudantes sobre o que pensavam do curso; sobre demais questões relacionadas ao curso; sobre expectativas que tinham em relação ao curso e não foram atendidas; sobre o que significava para eles estar presente nessa escola?
- 19- Que avaliação geral você faria sobre o Programa no IFRJ? O que significou a existência desse Programa? Compensou o investimento feito?

APÊNDICE C - Proposta de entrevista para a Coordenação do curso

Entrevista com o coordenador do curso no *campus* RJ (período de 2005 até 2012)

Tenho como objetivo compreender o funcionamento e as principais questões pedagógicas do Proeja no âmbito do *campus*, buscando identificar tensionamentos e ações para atender as especificidades dos sujeitos atendidos.

Roteiro

- 1- Qual é sua formação? E qual era sua função no momento em que o Proeja foi implementado no IFRJ? Como foi escolhido para a função?
- 2- Como funcionava sua atuação como coordenador do curso Técnico em Manutenção e Instalação de Computadores e quais foram os principais desafios que encontrou nessa função?
- 3- Como se deu o processo de construção da proposta do Proeja no IFRJ e sua consequente implantação no *campus*?
- 4- Como o Proeja foi recebido no *campus*, no momento de sua implantação? Que ideias eram dominantes no IFRJ sobre o Programa?
- 5- O MSI recebia o mesmo tratamento dos demais cursos? Conte um pouco sobre a infraestrutura e demais questões relevantes que envolvem o curso.
- 6- O curso também tinha um coordenador pedagógico, como atuava?
- 7- Fale sobre a proposta curricular do curso, as questões que foram surgindo e as mudanças que ocorreram na proposta.
- 8- O que é o projeto integrador, como foi pensado, desde quando foi utilizado? Qual sua finalidade e que efeitos esta proposta gerou?
- 9- Como funciona o estágio no Proeja? Quais foram as estratégias encontradas no *campus* para ofertar estágio para os alunos trabalhadores? Houve dificuldades para esta oferta acontecer?
- 10- Como acontecia a seleção de alunos para o Proeja? E depois da seleção, como era feita a recepção aos alunos? Quais as principais questões que surgiram com a entrada desses alunos no *campus*?
- 11- Pude verificar que os alunos atendidos pelo Proeja, em maioria, são trabalhadores, assim como verifiquei que apresentavam demandas distintas dos demais alunos da escola. Como a coordenação pedagógica do curso lidou com isto? Que estratégias foram utilizadas no *campus* para lidar com as especificidades dessa modalidade de educação?
- 12- Conte sobre como se desenvolveu a assistência estudantil no Proeja

13- Havia algum tipo de acompanhamento específico para os estudantes do Proeja no *campus*? De que tipo?

14- Havia algum espaço de diálogo com os estudantes do Proeja para tratar sobre sua formação e questões relacionadas ao curso? Que tipo de espaço era este, como acontecia, quem convocava, com que frequência? Os alunos participavam?

15- O Proeja desde sua criação teve a prática de reuniões semanais com os professores para tratar de questões relacionadas ao curso. Quais foram as principais discussões que aconteceram? Na sua opinião, quais as mais relevantes e por que? A que essas reuniões levaram? Alguma nova deliberação/decisão coletiva nasceu dessas reuniões?

16- No IFRJ há uma prática de imersões do Proeja como estratégia de formação continuada. Quais as motivações para o uso desse modelo de estratégia de trabalho, quais foram os principais encaminhamentos a que as imersões levaram, e que avaliação você faria sobre essas práticas?

17- Que questões você apontaria como sendo as mais candentes oriundas da existência do curso no IFRJ? Por que?