

## O PROEJA COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Aline Cristina de Lima Dantas

---

### RESUMO

As políticas de educação de jovens e adultos historicamente não acompanharam as políticas de ampliação do ensino fundamental e médio e as ações no âmbito da formação profissional. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) ao propor aumento de escolaridade com formação profissional na modalidade educação de jovens e adultos, apresenta-se como política pública com possibilidade de inclusão e efetivação do direito à educação aos que foram interditados deste direito. Buscou-se discutir neste artigo, a indução do programa como estratégia política para efetivação do direito à educação de jovens e adultos. Como metodologia foi adotada a revisão bibliográfica e análise documental. Refletiu-se ainda sobre os limites e desafios para efetivação deste direito a partir do caso Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

**Palavras-chave:** Proeja. Direito à educação. Educação de Jovens e Adultos. Formação profissional.

## O PROEJA COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, as políticas de EJA não acompanharam as políticas de ampliação do ensino fundamental e médio. Neste sentido, a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) apresenta-se como uma possibilidade de incluir jovens e adultos marginalizados do sistema educacional e cerceados do direito à educação.

Segundo Paiva (2002, p. 520), “a educação de jovens e adultos, em sociedades democráticas, assume a perspectiva da inclusão e, esta inclusão, inevitavelmente, passa pela conquista de direitos”. 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 é por meio de políticas públicas induzidas pelo Estado, sendo necessário o seu acompanhamento e a sua avaliação.

Pretendo refletir neste artigo o sentido atribuído ao direito à educação para jovens e adultos. Para tal, utilizo como metodologia a revisão bibliográfica e a análise documental. Busco ainda discutir a indução política do Proeja como estratégia para efetivação deste direito, colocando em cena o caso Proeja do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), baseado na minha experiência junto ao Programa na Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico (PROET) da referida instituição.

### 2 OS SENTIDOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No enfrentamento do cenário excludente e desigual que se estabeleceu historicamente na sociedade brasileira, não se contesta a importância da educação. O reconhecimento histórico do lugar da educação para o desenvolvimento social se concretiza em textos legais que a exprimem na condição de direito. Expresso em lei, o direito à educação passa a ser princípio fundamental para a cidadania e instrumento de luta pela democratização da educação, na busca por sociedades mais igualitárias e justas, que propiciem condições iguais para todos.

Para melhor entender o sentido do direito à educação, encontro em Bobbio (1992) o ponto de partida para a compreensão de como se constrói historicamente a importância e sentidos do direito e as questões que o envolvem como condição para a efetivação da cidadania e consolidação de uma sociedade mais justa. Sobre o que representam os direitos, Bobbio (1992, p. 32) 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.

Para o autor, os direitos são fruto de um processo histórico, criados para atender necessidades reais e concretas dos sujeitos. Essas necessidades de um tempo, inevitavelmente passarão por mudanças, devido às transformações nas condições de vida em sociedade; ou seja, a afirmação

de um direito não se fará de um momento para o outro, mas será fruto de um processo intimamente ligado às sociedades contemporâneas e estará sempre em mudança de concepção.

A questão do direito também está intimamente ligada ao princípio democrático, cujo reconhecimento e proteção às estruturas fundamentais assumidas pelas Constituições das sociedades modernas têm a democracia como sistema de governo que rege o convívio na sociedade, e somente se consolida — possibilitando aos sujeitos a condição de cidadãos — à medida que garante determinados direitos fundamentais a todos.

O direito à educação é um desses direitos fundamentais. Sua relevância se inscreve num movimento de luta por melhores condições de vida, justiça e igualdade, o que evidencia o processo contraditório desse direito, pois apesar do reconhecimento em lei, sua concretização não se faz automaticamente.

A educação como direito será consolidada na escrita da lei, como fruto de um longo processo, e enfatizado com maior ou menor intensidade, de acordo com os contextos históricos em que são redigidas as leis. Neste sentido, a educação irá aparecer como direito de todos na Constituição Federal de 1988, no Artigo 205. O direito à educação, na Constituição cidadã, como ficou conhecida, ganha conotação ampla, tornando-se condição necessária para o desenvolvimento pessoal, coletivo e de qualificação profissional dos sujeitos, além de colocar a família, em conjunto com Estado, com o dever de promovê-la.

A educação de jovens e adultos passa, em definitivo, a ser reconhecida pela legislação, quando no parágrafo primeiro do Artigo 208 afirma o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”

Contudo, as ações no setor econômico, importante indutor e viabilizador das ações do poder público, no marco da globalização e do neoliberalismo, especialmente nos anos de 1990, influíram diretamente na política educacional e dificultaram a concretização desses direitos. A regulação das ações para o setor educacional, a restrição das prioridades de atendimento nos sistemas públicos afetaram diretamente a educação de jovens e adultos e produziram resultados negativos a respeito da escolarização da população, o que indica que o direito à educação, apesar de declarado, ainda se apresenta como direito não usufruído por todos, ou seja, reforça a distância entre desejos proclamados e sua prática.

Em relação ao direito à EJA, essa constatação é possível de ser verificada por intermédio de três medidas no âmbito legal. A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) no Congresso, em 1996, apesar de prever verbas para a EJA — contabilizando as matrículas dos alunos desta modalidade do ensino fundamental presencial — recebeu vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que destinou o Fundo exclusivamente para a faixa etária entre 7 e 14 anos. Esta medida desestimulou a oferta de EJA e a deixou refém de estratégias e à mercê da vontade política de gestores nos estados e municípios.

A Emenda Constitucional n. 14/96, segundo Haddad (2007, p. 9) “suprimiu as disposições transitórias da Constituição, o compromisso da sociedade e dos governos de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998”. Por último, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mesmo reconhecendo o direito à educação de jovens e adultos foi mal apropriada, por exemplo, pelo governo FHC, o que restringiu possibilidades de atendimento e de efetivação do direito à educação para todos, pois enfatizou para a EJA, de forma minimalista, o caráter supletivo.

Essas medidas representaram um pacote de desmonte de ações para a concretização da EJA, ao negar o texto da Constituição cidadã. Demonstraram também a oscilação política quanto à forma de cumprimento do direito, quando inicialmente o direito à EJA é reconhecido e acompanhado por medidas a serem desenvolvidas que demonstravam real preocupação em

concretizá-lo e, no momento posterior, instrumentos e disposições são criados para limitá-lo. A concretização do direito à EJA com o compromisso e a obrigação do Estado em promovê-lo ficou ameaçada legalmente.

No entanto, sabe-se que o processo que envolve questões legais da EJA é permeado por contradições. Ainda no governo FHC foi aprovado no Conselho Nacional de Educação o Parecer n. 11/2000 sobre Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos que representa um marco conceitual relevante para esta modalidade, afirmando-a em definitivo como direito.

A partir de 2002, com a mudança política e a posse de Luís Inácio Lula da Silva, a educação de jovens e adultos voltou à cena como uma das prioridades da política educacional. Invertendo a lógica excludente anterior do Fundef, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por exemplo, aprovado em 2007, apesar de limites e problemas, contempla recursos destinados não apenas ao ensino fundamental, mas a toda a educação básica — da educação infantil até o final do ensino médio, nas diversas modalidades que a educação básica admite.

Outra medida, no âmbito legal, refere-se à ampliação da perspectiva do direito à educação de jovens e adultos, com a alteração do parágrafo primeiro do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Esta alteração amplia a obrigatoriedade do Estado na oferta da educação formal (antes restrita ao ensino fundamental), sendo estendido também a oferta para o ensino médio, inclusive para todos os que não tiveram acesso na “idade própria”.

No contexto de contradição se estabelece a proteção do direito à educação de jovens e adultos. Neste sentido, encontro nos estudos de Paiva (2006), elementos para a compreensão do direito à EJA:

[...] a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (PAIVA, 2006, p. 521).

A demanda por educação de jovens e adultos, entre inúmeros motivos, se produziu pelo direito não assegurado — historicamente sinalizado no âmbito legal, mas firmado, explicitamente, de forma tardia na nossa última Constituição Federal no Artigo 5º — desde a infância. Também não se pode ignorar a existência de adultos analfabetos e subescolarizados, aliada, atualmente, à forte produção de jovens não concluintes do sistema regular de ensino que demandam a modalidade EJA.

Para além do desejo presente em lei, a efetivação do direito também está relacionada com a situação social e a ação sistemática do poder público que Cury (2002, p. 247) assim expressa:

[...] a realização dessas expectativas e do próprio sentido da lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos. É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações. Além disso, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa.

O desejo em defesa do direito esbarra nos problemas sociais e, em muitos casos, na inabilidade dos gestores em elaborar políticas públicas que visem à equidade e façam valer a escrita da lei que tem origem no processo de luta dos sujeitos por melhores condições de vida. E a educação, princípio fundamental para a cidadania, na atualidade, quando negada pelo Estado fere um desejo não somente individual, mas coletivo.

Para Bobbio (1992, p. 78), se os direitos ficam apenas restritos a marcos legais, constituir-se-ão apenas cartas de boas intenções ou, quando muito, diretrizes de ações para um tempo futuro, sem a garantia de realização e dependente da vontade política dos Estados para sua efetivação. Em se tratando de direitos sociais, como o direito à educação de jovens e adultos, o Estado brasileiro apresenta-se como principal responsável pela sua proteção e efetivação.

Neste sentido, o Proeja insere-se no bojo dessa ampliação de concepção e direito conquistado no âmbito legal, apontando como intenção, segundo Moura (2009, p. 95), a articulação da educação profissional à educação básica e ao mundo do trabalho, além de interagir com outras políticas públicas, a fim de contribuir para a garantia da efetivação do direito de todos à educação básica, como expresso no âmbito legal.

### 3 A INDUÇÃO POLÍTICA DO PROEJA NA REDE FEDERAL DE ENSINO

Em perspectiva histórico-política, a trajetória da rede federal de educação profissional é marcada por muitas transformações de caráter político-pedagógico, evidenciando dificuldades na construção de uma identidade. Constata-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.

A rede federal constituiu-se a partir do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo Nilo Peçanha, ato que criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífice, que pretendiam qualificar mão de obra para a indústria, sendo destinada preferencialmente para jovens das classes populares ou “desfavorecidos da fortuna”, como expressava o Decreto citado, por meio do ensino prático e conhecimento técnico voltado às necessidades produtivas dos estados brasileiros, pouco tempo depois da Proclamação da República.

Neste sentido, a rede federal, na sua origem, surge para o atendimento das classes menos favorecidas, e seu propósito não estava atrelado à garantia do direito, mas voltado a manter os sujeitos em seu *status* social (OLIVEIRA E MACHADO, 2009).

A disputa de concepções e a proposta formativa apresentou-se também como uma forte marca da trajetória da rede federal. No entanto, a rede federal de educação profissional, mediante as condições de autonomia, infraestrutura e pessoal, manteve-se como estrutura pautada na articulação entre formação geral e formação profissional, desenvolvendo educação de significativa qualidade, que extrapolava a perspectiva de formação voltada para o mercado de trabalho.

Contudo, com as reformas neoliberais da década de 1990, a educação profissional novamente sofreu efeitos da conjuntura político-econômica, aliada ao princípio da reestruturação produtiva. Neste sentido, o Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997, com o objetivo de formar profissionais em sintonia com a flexibilidade exigida pelo mercado, estabeleceu separação entre ensino médio e formação profissional, apontando claramente que a qualificação profissional deveria estar voltada diretamente para a atividade profissional.

Por outro lado, constata-se que as escolas da rede, apesar das dificuldades oriundas da falta de investimento financeiro e de pessoal, permaneceram e consolidaram-se como espaço de educação de excelência, atraindo para seus bancos não somente segmentos das classes médias, mas também filhos das classes desfavorecidas economicamente.

Cabe explicitar que as mudanças políticas ocorridas nos anos 2000 foram determinantes para os rumos da rede federal de ensino. O início do governo Lula mostrou conservadorismo no plano econômico, contudo, a postura política e as ações, especialmente em relação à educação profissional, mudaram significativamente quando comparadas ao modelo do governo anterior.

A partir de reivindicações da sociedade civil também foi revogado o Decreto n. 2.208/97, e substituído pelo de n. 5.154/2004, que possibilitou a retomada da integração entre o ensino



médio e a educação profissional técnica (EPT). Em particular, o parágrafo segundo do Decreto n. 5.154/2004 indicava a necessidade desses cursos se articularem com a modalidade de educação de jovens e adultos.

Esta medida legal criou condições indispensáveis à criação do Proeja. A indução política do Programa, no entanto, ocorre a partir do Decreto n. 5.478/2005, posteriormente ampliado e corrigido pelo Decreto n. 5.840/2006. O Programa, construído a partir de coordenação na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC), tem como principal finalidade atender a demanda de sujeitos jovens e adultos por aumento de escolaridade com profissionalização, na educação básica.

Esta indução viabilizou, estrategicamente, a entrada de novos sujeitos nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), depois transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), ao estabelecer a reserva de 10% das vagas para cursos de educação profissional integrados à educação básica na modalidade educação de jovens e adultos.

Este processo foi permeado por contradições e disputas. O Decreto de criação do Programa foi intensamente criticado, pois não contou inicialmente com a participação das instituições para a sua formulação. Neste sentido, apesar de o Programa introduzir a perspectiva de expansão, de ampliação da EJA e de democratização de instituições com reconhecida excelência e qualidade, a ação verticalizada do Estado gerou resistência e questionamento quanto à legitimidade, por parte de representantes das instituições da rede federal.

No entanto, o Programa apresentava perspectiva de 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 a nula oferta de curso integrado nesta modalidade.

Outra questão de destaque refere-se à carga horária proposta pelo primeiro Decreto. O estabelecimento de limite máximo de horas para o ensino médio<sup>1</sup> trouxe questionamentos e reflexões quanto à proposta pedagógica, visto a necessidade de alinhamento ao acumulado historicamente no campo da EJA, bem como atendimento a necessidades regionais.

Todos os tensionamentos gerados com o Decreto inicial mobilizaram a SETEC/MEC para o estabelecimento de diálogo com a rede federal e demais atores envolvidos com a EJA e a educação profissional. Esta iniciativa apresentou-se como relevante no que tange à concepção e condução do Programa, o que resultou em reformulação do texto original, traduzido pelo Decreto n. 5840/2006 e pelo documento base publicado em 2007.

O documento base aponta que os cursos do Proeja deverão considerar características dos sujeitos atendidos, e defende que a escolha de áreas profissionais atendidas pelo Programa seja de acordo com demandas locais e regionais.

Assim, o Programa mostra-se como ação pioneira e com muitos desafios, acompanhado por um conjunto de medidas legais que o tornaram possível e que favoreceram sua indução enquanto estratégia política, na busca pela efetivação do direito à educação de jovens e adultos. Destaco, como exemplo, a instituição, por meio da Lei n. 11.892/2008, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e a transformação de 31 CEFET'S, de 75 unidades descentralizadas de ensino, de 39 escolas agrotécnicas, de 7 escolas técnicas e de 8 escolas vinculadas a universidades, em IF's, formando 38 Institutos Federais presentes em todos os estados da Federação.

A rede, que em 2009 completou 100 anos, apresentava em 2002, início do primeiro governo Lula, 140 escolas técnicas no país. Atualmente, segundo dados do *site* oficial do governo, 3,3

---

<sup>1</sup> Inicialmente o Programa nasceu voltado ao ensino médio sendo, depois, estendido ao ensino fundamental, o que fez com que sua abrangência transformasse o nome original para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

bilhões de reais foram investidos entre 2011 a 2014 na expansão da rede e das 208 novas unidades previstas para este período, todas já entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas implementadas. 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).

A criação dos IF's — tendo como um de seus objetivos principais ofertar cursos de formação profissional técnica de nível médio integrados ao ensino regular; cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; e oferta de vagas no âmbito do Proeja — significou a ampliação de vagas para o ensino médio e a formação profissional para jovens e adultos privados deste direito.

Aqueles a quem a educação profissional no Brasil foi destinada viram-se num momento histórico de reconquista deste espaço com a proposição do Proeja. Entre os 33 cursos técnicos ministrados pelo IFRJ, por exemplo, são ofertados os cursos técnicos em Manutenção e Suporte em Informática e Agroindústria no âmbito do Proeja<sup>2</sup>, tendo como público majoritário estudantes oriundos de classes populares. Em seguida, passou-se a ofertar a pós-graduação *lato sensu* em Proeja e cursos de formação inicial e continuada (Proeja-FIC). A implementação destes cursos, bem como sua manutenção, não se deu sem embates, dando visibilidade ao processo de elitização vivenciado pela instituição.

#### **4 O CASO PROEJA IFRJ: LIMITES E DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EJA**

Em diálogo com a perspectiva do direito em Bobbio (1992), identifico o Proeja como estratégia política de efetivação do direito à educação independente da idade. Contudo, considerando a distância entre a formulação da política e o praticado, também identifico que o Programa se forja num cenário complexo, permeado por limites e desafios.

A partir de minha atuação como pedagoga junto ao Programa no âmbito do Ensino Médio e Técnico, estive presente em vários espaços de discussão e debates do IFRJ, chamados *Imersão Proeja*, quando se tratavam de questões relacionadas ao Programa, e nos quais foi possível perceber tensionamentos políticos, administrativos e pedagógicos gerados pela chegada de novos sujeitos na instituição; e posicionamentos preconceituosos e contraditórios no tocante à educação de jovens e adultos.

Em concordância com Oliveira e Machado (2009), o desafio que se impõe à rede federal de educação profissional e tecnológica é a democratização da escola pública de qualidade, na qual caibam sujeitos jovens e adultos e suas diferenças culturais.

Outro desafio é romper com a dicotomia produzida entre a educação que prepara para o trabalho e a que prepara para a vida, refletindo a dualidade estrutural entre ensino técnico e ensino propedêutico que vem marcando o ensino na educação brasileira. Com a constituição do Proeja surge 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.

Oliveira e Machado (2009) consideram que a ação ministerial, ao propor a implementação do Proeja no nível do ensino médio integrado e de qualidade, já referenciada pelos CEFET's/IF's, amplia o conceito de EJA, historicamente restrita à alfabetização e ao ensino fundamental, e promove rupturas na tradição de atendimento quase exclusivo dos sistemas estaduais e municipais de ensino marcados pela má qualidade e desvalorização da modalidade.

---

2 Dados oficiais disponíveis em: <[www.ifrj.edu.br](http://www.ifrj.edu.br)>. Acesso em: 16 de maio de 2015.

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 para a criação do Proeja abalou não somente uma estrutura elitista que se consolidara ao longo dos anos na 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 de trabalhadores.

Considero que a consolidação do Proeja no cotidiano dos IF's requer de docentes e equipes pedagógicas uma investigação sobre quem são estes sujeitos que passam a compor o IFRJ, a fim de propor práticas pedagógicas que dialoguem com suas necessidades e seus saberes. Contudo, identifico que há dificuldades na realização desta ação devido à falta de profissionais que possam dedicar-se exclusivamente a esta investigação, além do desconhecimento ou pouco diálogo com estudos desenvolvidos sobre o Proeja em outras instituições, além da própria produção elaborada pela pós-graduação *lato sensu* em EJA ofertada pela instituição.

Nos espaços de discussão e grupos de trabalho, nos últimos quatro anos, pude me debruçar e ter visão sistêmica do todo sobre a implantação do Programa, assim como de indicadores acadêmicos, especialmente os relativos à retenção em determinadas disciplinas, à evasão e à conclusão. 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), considero que as ações que visam à permanência e êxito dos alunos ainda se apresentam de forma tímida e pouco expressiva, visto que a taxa de evasão fica em torno de 50%, além de baixos índices de conclusão que demandam revisões de currículo e de práticas.

Apesar dos tensionamentos e limites na busca pela inclusão de sujeitos jovens e adultos, também é possível identificar avanços em termos da institucionalização do Programa, como a realização de encontros anuais para discussão do curso e de questões pedagógicas que envolvem a modalidade EJA, além da ampliação gradativa na oferta de vagas, numa média de 350 vagas distribuídas em 5 unidades do IFRJ (Rio de Janeiro, Nilópolis, Duque de Caxias, Arraial do Cabo e Nilo Peçanha-Pinheiral). Estas ações apresentam-se como potencialidades na transformação do Programa em ação institucional como prevê o documento base.

A questão da consolidação do Programa também está intimamente ligada à questão do financiamento da ação política, pois implica a continuidade da ação para além da alternância de governos. A retirada gradativa de recursos específicos, para fossem incorporados à matriz orçamentária da instituição, constituiu-se uma estratégia do Estado para a consolidação do Programa nas instituições. Contudo, esta estratégia fez emergir questões quanto ao uso do recurso nos cursos ofertados pelo Programa, denotando indícios de que, com a incorporação dos recursos ao montante geral da instituição, a aplicação direta de recursos no Proeja ficou restrita ao conhecimento legal e ao posicionamento ideológico do gestor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No enfrentamento da condição social adversa, que exclui e dificulta a efetivação do direito, defendo que sua concretização está intimamente ligada à elaboração de políticas públicas pelo Estado, sendo necessário acompanhamento e avaliação.

As questões que envolvem o Proeja conduzem-me a pensar na difícil tarefa de diminuir a distância entre objetivos e princípios concebidos na origem e em sua implementação. A cadeia de implementadores, aliada ao contexto econômico, político e institucional também está representada por elementos que me conduzem a pensar a complexidade de avaliação do Programa. Contudo, considero que a efetividade desta ação em busca de garantir o direito à educação



básica para jovens e adultos dependerá do esforço, adesão e diálogo dos sujeitos que atuam com esta ação em cada instituição, aos objetivos, princípios, concepções e metodologia propostos pelo Programa.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Lei n. 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Rio de Janeiro, 1909.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959. Rio de Janeiro, 1959.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.154**, de 25 de julho de 2004. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.478**, de 24 de junho de 2005. Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional. **Oficiocircular 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 de outubro de 2005c.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.840**, de 13 de julho de 2006. Brasília, DF, 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, 2007b.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Miriam Fábila. O Proeja como desafio na política da educação de jovens e adultos. *In*: MACHADO, Maria Margarida, OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.). **A formação integrada do trabalhador**: desafios de um campo em construção. São Paulo: Xamã, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. p. 245-262. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116. São Paulo, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil, 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.

HORTA, Silvério Bahia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.104, p. 05-34, jul. 1998.

MACHADO, 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.

OLIVEIRA, Edna Castro; MACHADO, Maria Margarida. **O desafio do Proeja como estratégia de formação dos trabalhadores**. Vitória: Anpae, 2009.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33. p. 516-566. set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 1 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP *et alii*; FAPERJ, 2009.