



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE
MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**ANÁLISE DO PROEJA E PROEJA FIC NAS PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE
DO BRASIL (2010-2017)**

Vanessa Patrícia de Fátima Gregol

Cascavel-PR

2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE
MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**ANÁLISE DO PROEJA/PROEJA FIC NAS PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE
DO BRASIL (2010-2017)**

Vanessa Patrícia de Fátima Gregol

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a): Prof^ª. Dr(a). Ireni Marilene Zago Figueiredo.

Cascavel-PR

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Gregol, Vanessa Patrícia de Fátima

Análise do PROEJA/PROEJA FIC nas pesquisas dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Região Sudeste do Brasil (2010-2017) / Vanessa Patrícia de Fátima Gregol; orientador(a), Ireni Marilene Zago Figueiredo, 2019.

159 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, , Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Políticas de Educação. 2. Educação Básica. 3. Educação Profissional . 4. Educação de Jovens e Adultos. I. Figueiredo, Ireni Marilene Zago. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

VANESSA PATRÍCIA DE FÁTIMA GREGOL

Análise do PROEJA/PROEJA FIC nas pesquisas dos Programas de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação na região sudeste do Brasil (2010-2017)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em
Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa
Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca
examinadora:

Orientador(a) - Ireni Marilene Zago Figueiredo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Roberto Antonio Deitos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Eliane Cleide da Silva Czernisz

Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)

Cascavel, 28 de junho de 2019

**Aos meus pais, Iracema e Jandir, fontes
de sabedoria, de dignidade e de grandeza
humana, pelo amor e confiança,
exemplos de vida!
À minha filha, Patrícia, pela confiança,
compreensão, dedicação e amor, minha
verdadeira inspiração!**

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, agradeço a saúde, a proteção e a companhia durante todo o tempo desta trajetória.

Aos meus pais Jandir José Gregol e Iracema Bonatto Gregol, exemplos de simplicidade, honestidade e amorosidade. Por toda proteção, atenção, carinho, suporte em todos os momentos, e que incansavelmente continuam a proporcionar tamanha dedicação à sua neta. A vocês meu amor incondicional.

Aos meus irmãos Fernanda e Fernando, pelo apoio incondicional em todos os momentos, incentivadores de todas as horas. Vocês são muito especiais.

Especialmente, à minha filha amada Patrícia, minha maior companheira de todas as horas, com quem eu sempre posso contar, a razão de cada amanhecer. Amo você com todas as minhas forças.

À Professora Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo, minha querida orientadora. Pelo compromisso com o conhecimento científico e pelo exímio rigor teórico-metodológico, que a fazem um exemplo de profissional. Ensinaamentos que levarei para a vida. Minha imensa gratidão e respeito.

Aos membros da banca examinadora, Professora Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz, Professor Dr. Roberto Antonio Deitos e à Professora Dra. Simone Sandri, pelo olhar cuidadoso, disponibilidade e pelas valiosas contribuições.

Aos membros do GEPPES – Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Social, pelas reflexões apresentadas ao direcionamento deste trabalho.

Aos demais Professores do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, agradeço as contribuições e o incentivo neste percurso de pesquisa e aprendizagem.

A todos os profissionais da Educação que lutam diariamente por uma sociedade transformada.

Muito obrigada!

O trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade.

Karl Marx

GREGOL, Vanessa Patrícia de Fátima. **Análise do PROEJA e PROEJA FIC nas pesquisas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Região Sudeste do Brasil (2010-2017)**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

RESUMO

Esta dissertação teve como problemática de pesquisa investigar quais foram os resultados em relação à análise do processo de implantação e implementação do PROEJA/PROEJA FIC, no período de 2010 a 2017, nas produções científicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da região Sudeste do Brasil. Os objetivos específicos foram: a) demonstrar o contexto de elaboração e as bases legais de implantação do PROEJA e do PROEJA FIC; b) apresentar os resultados do processo implementação do PROEJA e do PROEJA FIC, no período de 2010 a 2017. As localidades de implementação compreenderam: Mato Grosso (Cáceres, Cuiabá e São Vicente) (STERING, 2015); Espírito Santo (Vitória) (SILVA, 2016); São Paulo (D'AVILA, 2015); Santa Catarina (Florianópolis) (LOSSO FILHO, 2011) e Amazonas (Manaus, Coari e São Gabriel da Cachoeira) (SANTOS, 2013); e nas cidades de Uberlândia – MG (MEDEIROS, 2013); Formosa – GO (BRITO, 2017); Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista – SP (BRONZATE, 2014); Serra (Espírito Santo) (BATISTA, 2011); e o curso de Segurança alimentar (MASCHIO, 2011). A implementação do PROEJA e do PROEJA FIC, como uma das oportunidades de retorno à escola e a inserção no mercado de trabalho, responderam as necessidades de formação profissional da classe trabalhadora. Dentre os problemas relevantes que foram constatados pelos pesquisadores destacam-se a evasão escolar, os conflitos entre as esferas municipal, estadual e federal, as condições de estrutura física, e as dificuldades para atender a nova demanda formada pelo público da EJA.

Palavras-chave: Políticas de Educação. Educação Básica. Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos.

GREGOL, Vanessa Patrícia de Fátima. **Analysis of PROEJA and PROEJA FIC in the research of *Stricto Sensu* Graduate Programs in Education in Southeast Brazil (2010-2017)**. 2019. 159p. Dissertation (Educational Master's Degree). Under-graduation Program in. Concentration of studeies: Society, State and Education, Research Line: Education, Social Policies and State, Western Universityof Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

ABSTRACT

This dissertation had as a problematic of research to investigate what were the results related to the analysis of implantation and implementation of PROEJA/PROEJA FIC, from 2010 to 2017, in scientific productions of *Stricto Sensu* Programs of Under-graduation studies in Brazil's Southeast. The specific objectives were: a) to demonstrate the context of elaboration and the legal bases for the implementation of PROEJA/PROEJA FIC, from 2010 to 2017. The locations of study were Mato Grosso (Cáceres, Cuiabá and São Vicente) (STERING, 2015); Espírito Santo (Vitória) (SILVA, 2016); São Paulo (D'ÁVILA, 2015); Santa Catarina (Florianópolis) (LOSSO-FILHO, 2011) and Amazonas (Manaus, Coari and São Gabriel da Cachoeira) (SANTOS, 2013); and in the cities of Uberlândia – Minas Gerais (MEDEIROS, 2013); Formosa – Goiás (BRITO, 2017), Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo, and Várzea Paulista – São Paulo (BRONZATE, 2014), Serra (Espírito Santo) (BATISTA, 2011); and Alimentation Security Course (MASCHIO, 2011). The implementation of PROEJA FIC, as one of the opportunities to return to school and the insertion in the labor market, answered the needs of professional formation for workers. Between the relevant problems that were highlighted by the researchers, we looked at the scholar evasion, the conflict between municipal, state, and federal governments, the education environment structure, and the difficulties to assist that new demand formed by EJA public.

Keywords: Educational Policies. Primary Education. Professional Education. Young and Adults Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Demonstrativo dos investimentos executados e previstos para o PROEJA de 2007 a 2011

Figura 2 – Programas criados e o público a ser atingido por estes programas de 1999 a 2005

Figura 3 – Síntese das etapas da pesquisa, fonte e coleta de dados/método

Figura 4 – Mudanças após o retorno à escola no PROEJA

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da análise dos resumos das Teses e Dissertações

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acessadas de Teses e Dissertação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* sobre o PROEJA no período de 2010 a 2017

Quadro 2 – Estados brasileiros com Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado avaliados pela Capes em 2017 e produções relacionadas ao PROEJA

Quadro 3 – Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado, avaliados pela Capes em 2017, e produções relacionadas ao PROEJA por Instituição de Ensino Superior

Quadro 4 – Produções científicas relacionadas ao PROEJA por região brasileira

Quadro 5 – Temáticas analisadas nas produções sobre o PROEJA

Quadro 6 – Produções sobre o PROEJA que tiveram como Lócus a Redes Federal X Rede Estadual X Municipal X Parcerias

Quadro 7- Temáticas de estudo das produções sobre o PROEJA nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da região Sudeste

Quadro 8 – Panorama geral das 10 produções científicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da região Sudeste do Brasil (2010 a 2017)

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EP – Educação Profissional

EPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PT – Partido dos Trabalhadores

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEJA FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – formação inicial e continuada

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SETEC/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	26
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEJA E DO PROEJA FIC	26
1.1 Teses.....	26
1.2 Dissertações.....	51
CAPÍTULO 2	74
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA E DO PROEJA FIC	74
2.1 Panorama das produções científicas sobre o PROEJA	74
2.2 O processo de implementação do PROEJA e do PROEJA FIC.....	86
2.3 Considerações sobre a Evasão Escolar.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	158

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, condensa parte de um processo de formação acadêmica iniciada com o estudo da Política Educacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante o Curso de Pedagogia que envolveu as seguintes atividades:

a) Desenvolvimento de trabalho numa turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no município de Cascavel – PR, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹, em 2015;

b) Realização de estudos a partir dos conteúdos abordados nas disciplinas de Estado e Organização Escolar; Política Educacional I²; Política Educacional II; e Trabalho e Educação³;

c) Defesa de Monografia⁴ em 20 de dezembro de 2016, a qual contemplou a análise da Política de Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos nas Dissertações de Mestrado de Bronzate (2008); Garcia (2011); Griebeler (2013); e Moreira (2008), sendo possível compreender: a) o Histórico da Educação Profissional da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; b) a Reforma do Estado, a Política Neoliberal e a Política de Educação Profissional para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil; e c) os Programas e Cursos que visaram o processo de qualificação para o mercado de trabalho.

Assim sendo, o anseio de continuar o estudo sobre a Política de Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos foi possibilitado quando aprovada no Mestrado em Educação, em 2016, com ingresso em 2017. O projeto de pesquisa, a partir das orientações e interlocução nas disciplinas de Produção do Conhecimento Científico, Atividade de Orientação I, bem como com os membros do Grupo de

¹ Coordenação dos Professores Adrian Alvarez Estrada, Cléria Maria Wendling e Fábio Lopes Alves e Supervisão da Professora lotada na Secretaria de Educação do Município de Cascavel Getânia Fátima Zoia.

² Cursadas em 2014 e 2015, respectivamente, tendo como docente o Professor Valdecir Soligo.

³ Cursadas em 2016, tendo como docentes a Professora Ana Karine Braggio e o Professor João Batista Zanardini, respectivamente.

⁴ Intitulada “Política de Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos no Brasil: considerações a partir das Dissertações de Mestrado de Bronzate (2008), Garcia (2011), Griebeler (2013) e Moreira (2008)”, sob orientação da Professora Ireni Marilene Zago Figueiredo.

Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPES, possibilitou o seu aprimoramento e definição que o objeto de pesquisa seria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O problema de pesquisa ficou assim definido: Quais são os resultados em relação à análise do processo de implantação e implementação do PROEJA/PROEJA FIC, no período de 2010 a 2017, nas produções científicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da região Sudeste do Brasil? Os objetivos específicos são: a) demonstrar o contexto de elaboração e as bases legais de implantação do PROEJA e do PROEJA FIC; b) apresentar os resultados do processo implementação do PROEJA e do PROEJA FIC, no período de 2010 a 2017.

O objeto de estudo instigou ponderar que no percurso de acesso e seleção das pesquisas sobre a política de Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos uma das questões fundamentais estaria relacionada a tarefa do pesquisador que, dentre elas,

[...] está a de envidar todos os esforços para encontrar fontes significativas. Não se desiste de uma trajetória de pesquisa sem que seja necessário. De outro lado, o pesquisador não pode dar conta de todas as fontes existentes. Escolhas são necessárias e devem obedecer a critérios derivados da intencionalidade da investigação. Sendo impossível ter acesso a todos os documentos que se relacionam ao tema, é fundamental que se possa encontrar e conhecer os que o determinam historicamente e sem os quais a pesquisa não avança em direção ao conhecimento (EVANGELISTA, 2012, p. 57 grifos nossos).

Definido o objeto de estudo a busca iniciou com as produções científicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, os quais dispõem de seu próprio banco de teses e dissertações, sendo que o seu acesso se dá, na maioria das vezes, na própria página do programa, ou na página da Instituição de Ensino Superior a qual pertence o programa. Outros programas, no entanto, têm suas teses e dissertações publicadas e acessadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵.

⁵Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD: Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

A composição do *corpus* documental foi sendo composto/recomposto devido à quantidade de acesso de teses e dissertações selecionadas a partir dos descritores relacionados à Política de Educação Profissional e a modalidade de EJA. Inicialmente foram pesquisados os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, acadêmicos, que foram avaliados pela Capes, no quadriênio 2017⁶, totalizando 128, na área de Educação. Na sequência, realizou-se uma nova triagem, sendo selecionados somente os Programas Acadêmicos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação com Mestrado e Doutorado, obtendo um total de 73 Programas.

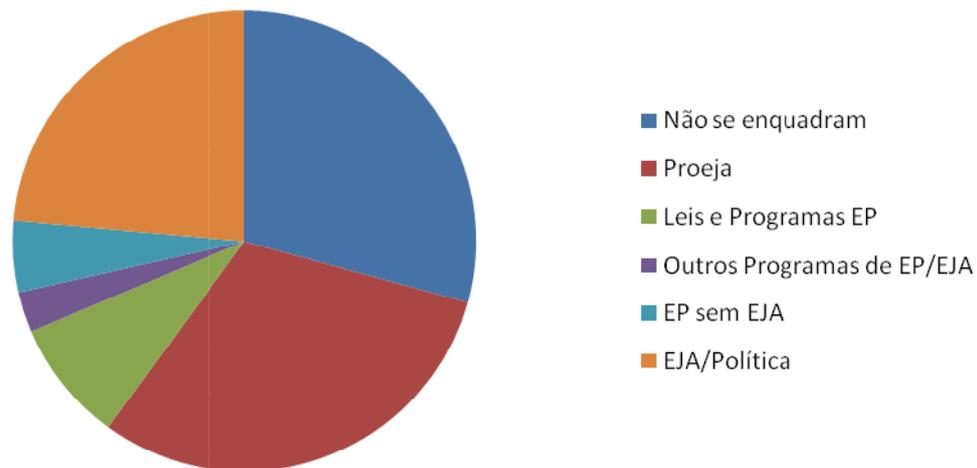
Nesse levantamento foram selecionadas 140 produções científicas, 38 teses e 102 dissertações, tendo como metodologia de busca o acesso aos *locus* que disponibilizam as teses e/ou dissertações. Os descritores foram: “jovens e adultos”, “EJA”, “educação profissional” e “política”. Neste momento, ao abrir o arquivo da produção uma nova busca já era realizada. No caso, priorizou-se a leitura do título e as palavras-chave das produções que se relacionassem com todas ou pelo menos a maioria dos descritores utilizados.

Das 140 produções científicas foram selecionadas 43 produções científicas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado, sendo 12 teses e 31 dissertações sobre o PROEJA. Essa seleção ocorreu por meio de elaboração de uma tabela no programa *Excel*, com legenda em cores diferentes para demarcar as seguintes categorias: não se enquadram; PROEJA; Leis e programas de EP; Outros programas de EP de EJA; EP sem EJA; e Políticas de EJA.

O gráfico 1, abaixo, demonstra a fase da pesquisa dedicada à análise dos resumos das teses e/ou dissertações, obtendo-se os seguintes resultados: não se enquadravam, com 41 trabalhos, 9 teses e 32 dissertações; PROEJA com 43 trabalhos, 12 teses e 31 dissertações; Leis e programas de EP com 12 trabalhos, 4 teses e 8 dissertações; Outros programas de EP de EJA com 4 trabalhos, 1 tese e 3 dissertações; EP sem EJA 7 trabalhos, 1 tese e 6 dissertações; e Políticas de EJA com 33 trabalhos, 11 teses e 22 dissertações.

⁶<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados><http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8557-divulgado-o-resultado-da-1-etapa-da-avaliacao-quadrienal-2017>. Acesso em 05/12/2017 e corroborados pelo resultado final <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8691-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-quadrienal-2017>

Gráfico 1 – Resultado da análise dos resumos das Teses e Dissertações



FONTE: Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação; CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaborado pela Autora (2018).

Diante dos resultados, expostos no Gráfico 1, o estudo do PROEJA mostrava-se pertinente, tendo o maior número produções científicas selecionadas, ou seja, 43 trabalhos, sendo 12 teses e 31 dissertações, conforme mencionado.

Nesse caminho, ponderou-se, novamente, que

[...] um *corpus* documental consistente não é composto de imediato – só ficará completo depois de um bom tempo de recolha e trato do material –, mas sem uma base empírica não é possível desenvolver o trabalho. (EVANGELISTA, 2012, p. 59).

Por isso, é importante apreender que “[...] há uma teia conceitual nas fontes e ao selecioná-las é necessário explicitar os critérios pelos quais foram estas as escolhidas em detrimento de outras” (EVANGELISTA, 2012, p. 61). Um dos desafios da pesquisa, particularmente quando se trata da tarefa de acessar/selecionar as fontes, é considerar que “[...] todos os materiais encontrados podem ser importantes e não devem ser descartados *a priori*.” (EVANGELISTA, 2012, p. 56). Esse desafio remeteu a elaboração do Quadro 1 que, com exceção dos anos de 2016 e 2017, possuem 3 e 2 produções, respectivamente. Constata-se, em 2011, 9 produções; em 2014, 8 produções; em 2015, 7 produções. Uma quantidade relativamente pertinente sobre os estudos relativos ao PROEJA.

Quadro 1 – Produções acessadas de Teses e Dissertação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* sobre o PROEJA no período de 2010 a 2017

Anos	Teses	Dissertações	Total
2010	0	5	5

2011	2	7	9
2012	1	4	5
2013	3	1	4
2014	2	6	8
2015	2	5	7
2016	1	2	3
2017	1	1	2

FONTE: Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação; CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaborado pela Autora (2018).

O Quadro 2 representa os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Mestrado e Doutorado avaliados pela Capes em 2017, por estado da federação sobre o PROEJA. Observa-se que o estado de São Paulo possui a maior concentração de trabalhos, com 10 produções; e o Distrito Federal com 6 produções. Os estados de Goiás, Minas Gerais e Rio Grande do Sul com 5 produções cada um. Com 2 produções estão os estados da Bahia, Espírito Santo e o Rio de Janeiro. Os estados Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Paraná, Piauí e Santa Catarina foram levantados 1 trabalho.

Quadro 2 – Estados brasileiros com Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado avaliados pela Capes em 2017 e produções relacionadas ao PROEJA

Estados ⁷	Teses	Dissertações	Total
Bahia	-	2	2
Ceará	-	1	1
Distrito Federal	1	5	6
Espírito Santo	-	2	2
Goiás	3	2	5
Mato Grosso do Sul	-	1	1
Minas Gerais	1	4	5
Paraíba	-	1	1
Paraná	-	1	1
Piauí	-	1	1
Rio Grande do Sul	1	4	5
Rio de Janeiro	-	2	2
Santa Catarina	1		1
São Paulo	5	5	10

FONTE: Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação; CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaborado pela Autora (2018).

Com a continuidade da pesquisa levantou-se o número de Teses e Dissertações relacionadas ao PROEJA, nos estados brasileiros elencados no

⁷Os estados que não foram citados ou não possuíam Instituições de Ensino Superior com Programas de Mestrado e Doutorado em Educação, avaliados pela Capes em 2017, ou não possuíam trabalhos que se relacionassem com o PROEJA.

Quadro 2. Assim sendo, o Quadro 3 demonstra o número de teses e dissertações relacionadas ao PROEJA dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* das Instituições de Ensino Superior.

Quadro 3 – Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado, avaliados pela Capes em 2017, e produções relacionadas ao PROEJA por Instituição de Ensino Superior

Programas	Teses	Dissertações	Total
PUC-GOIÁS	1	-	1
PUC-MG	-	1	1
UCB	1	-	1
UCDB	-	1	1
UEPG	-	1	1
UFBA	-	2	2
UFC	-	1	1
UFG	2	2	4
UFJF	-	1	1
UFSCAR	-	1	1
UFU	1	2	3
UNB	-	5	5
UNESA	-	1	1
UNESP	2	-	2
UNICAMP	2	4	6
UNIJUÍ	-	2	2
UNISÍNOS	1	1	2
UFES	-	2	2
UFPB	-	1	1
UFSC	1	-	1
UNIRIO	-	1	1
UPF	-	1	1
UPI	-	1	1
USP	1	-	1

FONTE: Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação; CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaborado pela Autora (2018).

No Quadro 4 apresentam-se as produções sobre o PROEJA, por região do país, sendo a região Sudeste com 19 produções; Centro-Oeste com 12 produções; região Sul com 7 produções; e a Nordeste com 5 produções. Não foi encontrada produção científica sobre o PROEJA na região Norte.

Quadro 4 – Produções científicas relacionadas ao PROEJA por região brasileira

Região	Teses	Dissertações	Total
Centro-Oeste	4	8	12
Nordeste	-	5	5
Norte	-	-	-
Sudeste	6	13	19
Sul	2	5	7

FONTE: Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação; CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaborado pela Autora (2018).

Ao analisar as temáticas nas produções levantadas elaboraram-se os Quadros 5 e 6. O Quadro 5 demonstra como o PROEJA vem sendo analisado pelos diversos autores que estudam a temática na Pós-Graduação de nível *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado, em Instituições de Ensino Superior, no Brasil, e que foram avaliadas pela Capes em 2017. Como resultado das temáticas⁸ obteve-se um número expressivo de produções que se dedicaram ao estudo da implantação/implementação/institucionalização/experiência do PROEJA com 24 produções.

Quadro 5 – Temáticas analisadas nas produções sobre o PROEJA

Temática	Teses	Dissertações	Total
Documentos locais X Nacionais	-	1	1
Princípios históricos e políticos	-	1	1
Público Alvo e baixas taxas de conclusão	-	1	1
Possibilidades de inclusão sociolaboral	-	1	1
Implantação/implementação/institucionalização/experiência	10	14	24
Concepções de cidadania nas Políticas educacionais na EJA	-	1	1
Situação atual do PROEJA	-	1	1
Gestão	-	2	2
Forma de ingresso – Direito – processo de inclusão dos alunos no PROEJA – acesso e a permanência dos estudantes	-	3	3
Currículo Integrado	-	1	1
Opção do aluno	-	1	1
Curso	1	-	1
Contradições da Política educacional PROEJA	1	-	1
Déficit na escolarização do trabalhador	-	1	1
Egressos	-	2	2
Processo de formulação do PROEJA	1	-	1

FONTE: Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação; CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaborado pela Autora (2018).

Ao relacionar as produções que analisaram o PROEJA na Rede Federal, Rede Estadual e Rede Municipal e as parcerias entre as redes federal e estadual e entre a federal e municipal, conforme verifica-se no Quadro 6, auferiu-se um número significativo de produções na Rede Federal de Educação, mais especificamente nos Institutos Federais de Educação com 31 produções. Apenas duas produções

⁸ Outras temáticas encontradas: Gestão (2), Direito (3), Currículo (1), etc.

analisaram o Programa na Rede Estadual. Uma produção na Rede Municipal. Três produções tiveram como objeto de análise as parcerias entre as esferas federal e municipal e entre as esferas federal e estadual.

Quadro 6 – Produções sobre o PROEJA que tiveram como *Locus* a Redes Federal X Rede Estadual X Municipal X Parcerias

Redes e Parcerias	Teses	Dissertações	Total
Rede Federal	9	22	31
Rede Estadual	-	2	2
Rede Municipal	-	1	1
Parceria entre as redes federal e municipal	1	1	2
Parceria entre as redes federal e estadual	-	1	1

FONTE: Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação; CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaborado pela Autora (2018).

Na nova seleção de fontes, ou seja, nas teses e dissertações que fazem parte dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Região Sudeste, realizou-se a leitura da introdução com o objetivo de apreender as temáticas de estudo. Com isso obtivemos alguns resultados, como apresentado Quadro 7:

Quadro 7- Temáticas de estudo das produções sobre o PROEJA nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da região Sudeste

Temáticas	Instituições e ano
Formação inicial (EF)	UFU-2013
Forma de ingresso	UNESA-2010
Política	UNICAMP-2012; UFU-2015; UNICAMP-2013. (3)
Inclusão	UNIRIO-2014
Formação de detentos	UFU-2015
Gestão	UFES-2011
Cidadania	UFJF-2015
Rede Federal e/ou IF's	UFSCAR-2011; UNESA-2010; UNESP-2011; UNESP-2015; UFES-2016; UFU-2017; UNICAMP-2012; UNIRIO-2014; PUC-MG-2015; UNICAMP-2011. (10)
Implementação e/ou implantação	UFU-2013; UNESP-2011; UNESP-2015; UFES-2016; UFU-2017; UFES-2011; UNICAMP-2015; USP-2014; UNICAMP-2011; UNICAMP-2013. (10)

FONTE: Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação; CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaborado pela Autora (2018).

Das 19 produções selecionadas, na região Sudeste, Quadro 4, 10 pesquisas examinaram o processo de implantação e/ou implementação do PROEJA. Neste sentido, definiu-se que o estudo seria das 10 produções científicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da região Sudeste, do Brasil, no período de 2010 a 2017, que tratavam da implantação e/ou implementação do

PROEJA/PROEJA FIC. Deve-se ressaltar que a região Sudeste possui mais da metade do PIB brasileiro⁹. Acrescenta-se, também, que a região Sudeste representa o maior número de programas/produções que contempla várias regiões do país.

Nessa perspectiva, somente após o acesso e seleção das fontes foi possível delimitar o campo de investigação e as fontes, tendo como objeto principal de estudo o PROEJA/PROEJA FIC. Assim sendo, no primeiro capítulo busca demonstrar o contexto de elaboração e as bases legais de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, a partir da análise de 10 produções científicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da região Sudeste do Brasil, no período de 2010 a 2017, a saber: a) Teses: Medeiros (2013); Maschio (2011); Stering (2015); Bronzate (2014); e Santos (2013)¹⁰; b) Dissertações: Silva (2016); Brito (2017); Batista (2011); D'Avila (2015); e Losso Filho (2011).

O segundo capítulo apresenta os resultados do processo implementação do PROEJA e do PROEJA FIC nas dez produções científicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da região Sudeste do Brasil, no período de 2010 a 2017. Para tanto, o capítulo está organizado em três seções. A primeira apresenta o panorama das produções pesquisadas sobre o PROEJA, no período de 2010 a 2017. A segunda seção apresenta o processo de implementação do PROEJA e do PROEJA FIC. A terceira seção apresenta, no processo de implementação do PROEJA e PROEJA FIC os problemas relacionados a Evasão escolar.

É importante destacar que a criação do PROEJA//PROEJA FIC se deu inicialmente a partir do Decreto Nº 5.478/2005 que instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA abrangendo somente a rede federal de Educação Profissional e sendo destinado ao Ensino Médio. A revogação do Decreto Nº 5.478/2005 se deu pelo Decreto Nº 5.840/2006 que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, com alterações na nomenclatura. Essa

⁹ Segundo a Folha de São Paulo: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/03/sudeste-fecha-2017-no-negativo-como-lanterninha-da-recuperacao.shtml> acesso em 14 de Nov. de 2018.

¹⁰ Em Maschio (2011) realiza-se uma análise das Instituições Federais que oferecem cursos PROEJA, sem identificar as instituições.

alteração ocorreu devido a sua expansão para a toda Educação Básica. Evidencia-se que houve a ampliação da oferta do PROEJA para as esferas estadual e municipal e das instituições que, com o novo Decreto Nº 5.840/2006, podiam aderir ao programa, como foi o caso do Sistema S.

Nas considerações finais apresenta-se uma síntese do estudo realizado sobre o processo de implantação do PROEJA, a partir da análise das 10 produções científicas.

CAPÍTULO 1

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEJA E DO PROEJA FIC

Uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional e pelo financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não-governamentais que se propagam, com informalidade pelos meios de comunicação. Realiza-se, para além desses espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 73 grifos nosso).

Neste primeiro capítulo o objetivo é o de demonstrar o contexto de elaboração e as bases legais de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, a partir da análise de 10 produções científicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da região Sudeste do Brasil, no período de 2010 a 2017.

O capítulo está organizado em duas seções. A primeira seção apresenta as análises produzidas nas teses de Medeiros (2013); Maschio (2011); Stering (2015); Bronzate (2014); e Santos (2013). A segunda seção apresenta as análises produzidas nas dissertações de Silva (2016); Brito (2017); Batista (2011); D'Avila (2015); Losso Filho (2011).

1.1 Teses

Para demonstrar o contexto de elaboração e as bases legais de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA é preciso destacar o Decreto nº 5.840/2006 que revogou o Decreto nº 5.478/2005 e trouxe algumas modificações, aumentando a abrangência do PROEJA e modificando a sua nomenclatura (MEDEIROS, 2013, p. 151-152).

Nesse sentido, a tese intitulada “Políticas públicas educacionais e o PROEJA FIC: interseção entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional”, de

Medeiros (2013), ao se referir ao PROEJA FIC¹¹ analisa “[...] uma proposta de curso oferecido ao PROEJA FIC e amparado pela Rede Certific, aqui o curso é de ‘Segurança alimentar na manipulação de alimentos’, voltado para a indústria alimentícia [...]” (MEDEIROS, 2013, p. 160).

Ressalta-se, de antemão, que o PROEJA FIC é

[...] uma das modalidades encontradas pelos últimos governos para a tentativa de amenizar o déficit escolar, sem, contudo, proporcionar as condições elementares para a melhoria das condições de vida da população, em particular, das camadas populares (MEDEIROS, 2013, p. 138).

Assim sendo, explica que o Decreto nº 5.478/2005 foi destinado à formação profissional do público jovem e adulto em nível médio, e que essa formação deveria ser implantada pelos “[...] Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais”, sendo que os cursos necessariamente teriam que contemplar “[...] a) formação inicial e continuada de trabalhadores; b) educação profissional técnica de nível médio” (MEDEIROS, 2013, p. 151).

No que se refere a análise do PROEJA FIC, a mesma se dá a partir do Decreto Nº 5.840/2006, que expandiu a variedade de atuações do PROEJA, passando a proporcionar a formação profissional de jovens e adultos no âmbito do Ensino Fundamental. No campo do PROEJA atribuiu os debates estabelecidos em relação a defasagem de escolarização dos jovens e adultos:

A defasagem de escolarização de muitos jovens e adultos, aliada aos debates promovidos por gestores educacionais, entidades governamentais e privadas, especialmente, nos vários conselhos efetivados em nível municipal, estadual e nacional, nas audiências públicas, encontros e conferências setoriais, bem como pelas lutas originadas no interior da própria sociedade civil, possivelmente, deve ter movido as autoridades governamentais a rever a política pública PROEJA, com o intuito de maximizar o atendimento ao público alvo desse programa, o qual se concentra, predominantemente, no âmbito

¹¹ “O Proeja Formação Inicial e Continuada (FIC) é realizado com os estudantes da EJA que estão cursando o Ensino Fundamental ou Médio. A carga horária dos cursos Proeja FIC é de 1400, sendo 1200 da EJA e 200h da Formação Inicial e Continuada. O Proeja Técnico é realizado com os estudantes da EJA que estão cursando apenas o Ensino Médio. A carga horária dos cursos Proeja Técnico é de 2400h, sendo 1200h da EJA e 1200h da parte técnica, totalizando 2400h. O Proeja Técnico deve seguir as regulamentações específicas de oferta de cursos Técnicos” (BRASIL, 2018, s/p).

do ensino fundamental, e, por outro lado, o governo nacional objetivava atender às demandas do mercado de trabalho em franca expansão nos setores da indústria, comércio e serviços (MEDEIROS, 2013, p. 152).

O Decreto Nº 5.840/2006 trouxe a ampliação no que diz respeito à diversidade de modalidades que os cursos do PROEJA poderiam apresentar. Outra ampliação do novo Decreto diz respeito às instituições que poderiam ofertar cursos do PROEJA:

[...] a oferta desse programa deixou de se restringir somente às instituições educacionais de âmbito federal e passou também a ser adotada pelas instituições de ensino públicas vinculadas à esfera estadual e municipal, bem como pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, ligadas ao sistema sindical (“Sistema S”), o qual inclui:

- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SESI – Serviço Social da Indústria
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SESC – Serviço Social do Comércio
- SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
- SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
- SEST – Serviço Social do Transporte
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas
- SESCOOP – Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços (MEDEIROS, 2013, p.152-153).

O PROEJA FIC constitui parte dos programas que foram implementados no contexto da política neoliberal que, segundo Medeiros é assim analisada:

A política neoliberal para a educação brasileira tem se mostrado pouco eficiente pela alta rotatividade de programas que vão sendo implantados sem que os anteriores sejam avaliados, assim, é possível constatar o surgimento e o desaparecimento de ações governamentais que parecem buscar o impacto midiático do que o êxito escolar (MEDEIROS, 2013, p. 30).

Ainda, nesta perspectiva, ressalta que

[...] o poder público, no lugar de políticas públicas, cria programas sem fim, cujo alcance e avaliação inexistem. Vendo o fenômeno mais de perto, fica evidente que a cidadania é substituída pela relação comercial que tem, de um lado, o gestor e, do outro, o público como cliente. Certamente, este é o aspecto mais pernicioso da política neoliberal (MEDEIROS, 2013, p. 30).

Dentre as propostas de campanha que levaram ao poder o governo de Fernando Affonso Collor de Mello – Collor (1990-1992), destaca-se a redefinição do papel do Estado em que

Suas ações pautaram-se, preponderantemente, nas recomendações do Consenso de Washington. A cartilha desse programa apontava, por exemplo, a abertura do mercado interno ao capital internacional, o controle da inflação, a privatização de empresas estatais, os cortes nas políticas sociais, uma moeda forte, flexibilização das leis trabalhistas, dentre outras (MEDEIROS, 2013, p. 121).

No governo de Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1994), sucessor de Collor após o *impeachment*, houve o lançamento do Plano Real, como estratégia para manter a inflação e também a abertura do mercado interno para o capital estrangeiro (MEDEIROS, 2013, p. 121-122).

O governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002) em seu discurso inicial no Congresso Nacional, em 15 de fevereiro de 1995, ressaltou a necessidade de reformas que possibilitariam o desenvolvimento do país, no sentido de que

[...] observa o pleno intuito de adotar as providências cabíveis, no plano legislativo, para a materialização da estabilidade econômica e para romper com as amarras que impediam o desenvolvimento econômico e social do país. Para tanto, deveria realizar reformas que reforçassem a autoridade pública e viabilizassem as condições indispensáveis ao Estado de exercer a fiscalização e a regulação da atividade privada (MEDEIROS, 2013, p 122).

Considera-se de fundamental importância apresentar parte do discurso do Presidente da República FHC, a fim de compreender como o Estado estava sendo pensado naquele momento por seus governantes:

A retomada do investimento supõe, por sua vez, confiança na estabilidade econômica e política do País e mudanças institucionais que facilitem a iniciativa privada assumir plenamente seu papel de eixo dinâmico da economia. [...] Dessa criatividade, as empresas brasileiras já deram demonstração nos últimos anos. Primeiro, ao resistir à estagnação e às altas taxas de inflação, que praticamente inviabilizaram o recurso ao crédito bancário para a realização dos investimentos produtivos. Depois, ao responder positivamente ao desafio da abertura comercial iniciada em 1990, reestruturando-se, atualizando-se do ponto de vista tecnológico e gerencial para enfrentar a concorrência dos produtos estrangeiros, tanto no

mercado doméstico como no exterior. [...] Por sua vez, o estabelecimento de uma nova relação entre o Estado e o setor produtivo não implica que a ação estatal deixe de ser relevante para o desenvolvimento econômico. O Estado não sai de cena. Muda de papel. Suas funções de produtor direto passam para segundo plano, enquanto se reforça a autoridade para regular e fiscalizar as atividades transferidas para a iniciativa privada – notadamente, os serviços essenciais. (BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1995 apud MEDEIROS, 2013, p. 122).

Para que se efetivasse o discurso proferido por FHC foram enviadas ao Congresso nacional, inicialmente, cinco propostas de emendas constitucionais,

[...] as quais prediziam modificações no plano econômico, como, por exemplo, o fim do monopólio estatal nas áreas de petróleo, energia elétrica e telecomunicações; o fim da proibição de entrada de empresas estrangeiras na exploração de minérios e no transporte de mercadorias e passageiros entre os portos brasileiros; e a alteração da definição de empresa brasileira, de modo a dar equivalência de tratamento ao capital nacional e ao internacional (MEDEIROS, 2013, p. 123).

Observa-se que o Governo de FHC cumpriu a função de iniciar a realização das reformas de cunho neoliberal, resultado de exigências internacionais, sendo que

[...] para se alinhar aos reclames do capital internacional, deliberou a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), e contou com a aprovação, em 21 de setembro de 1995, da Câmara da Reforma do Estado e, posteriormente, do Presidente da República (MEDEIROS, 2013, p. 125).

Na esteira das reformas e para o sucesso destas proclamou-se a necessidade de substituição da Administração Pública Burocrática para a Administração Pública Gerencial que viria responder mais efetivamente ao que estava sendo implantado pelas reformas neoliberais. Para tanto,

Na perspectiva governamental, tanto a Carta Magna quanto o sistema de Direito Administrativo não se adequavam aos novos imperativos estabelecidos, pois o paradigma de gestão, no âmbito da administração burocrática, não respondia mais ao cenário da globalização e da reestruturação produtiva (MEDEIROS, 2013, p. 130).

Com relação ao Plano Diretor da Reformado Aparelho do Estado – PDRAE aprovado em 21 de setembro de 1995, ressalta-se que os apoiadores do governo consideraram a Constituição da República Federativa do Brasil – CF de 1988 como um atraso para o país, ou seja, “[...] a CF foi considerada, pela coalizão política governamental, como um retrocesso burocrático sem precedentes históricos” (MEDEIROS, 2013, p. 130).

Para compreender a reforma da educação, traz a tona que desde as décadas de 1960 e 1970 os organismos internacionais passaram a exercer forte influência também na educação brasileira como, por exemplo, os Acordos MEC-USAID¹², sempre com o objetivo de responder às necessidades impostas pelo capital internacional (MEDEIROS, 2013, p. 132)

Naqueles anos, a educação voltou-se de forma preponderante para as tendências de cunho tecnicista aliada à teoria do capital humano, e, de tal modo, a educação passou a ser vista como fator de desenvolvimento, era a chave mestra do crescimento econômico ante as novas características que o capitalismo adquiria (MEDEIROS, 2013, p. 132).

Sinteticamente é esse modelo de política que se está fazendo referência quando se diz que os governos Lula e Dilma deram continuidade aos governos anteriores.

Constata-se, no entanto, que Medeiros (2013) enfatiza a continuidade das políticas neoliberais nas primeiras décadas do século XXI, ou seja, houve uma mudança de governo, porém não houve uma ruptura com a lógica do capital até então vigente. Pontua que nos governos Luiz Inácio Lula da Silva – Lula e Dilma Vana Rousseff – Dilma representaram a continuidade das políticas neoliberais e, portanto, da reforma do Estado e da Educação, sendo resultado do processo de redemocratização do país, na década de 1990.

O documento base do PROEJA de 2007 traz em seu discurso o viés do trabalho como princípio educativo e da emancipação humana (MEDEIROS, 2013, p. 156). Contudo, na análise de Medeiros (2013, p. 157)

¹² Sobre os acordos que se firmaram entre Brasil e Estados Unidos, destaca-se que “[...] se alinhando às exigências do capital internacional, numa sociedade industrial e tecnológica, firmaram-se vários acordos entre Brasil e Estados Unidos da América, os denominados acordos MEC-USAID, pelos quais o Brasil, por meio de convênios, recebia assistência técnica e cooperação financeira, com o objetivo de promover a reforma do ensino brasileiro” (MEDEIROS, 2013, p. 133).

[...] sabe-se que a visão oficial, em função de vários fatores, não corresponde à realidade dos cursos de educação profissional articulados à educação de jovens e adultos.

Apesar dos inúmeros esforços empreendidos pelos profissionais da educação em suas diversas esferas, o governo, ainda, realiza propagandas em massa, as quais não se efetivam na prática social, quando muito, ocorre uma certificação, por meio de suas políticas compensatórias. Tal fato não permite que o indivíduo adquira habilidades que sejam adequadas à construção de um processo de síntese que possa criar um amálgama capaz de construir outra História, na qual o ser humano não seja simplesmente reconhecido como possuidor de direitos, em que a articulação dos diversos atores-sociais seja um elemento propulsor, divulgador e mobilizador de transformações sociais de cunho democrático e de justiça social; que possa incorporar as demandas e as necessidades ainda não legitimadas na sociedade civil e que, por conseguinte, libere a voz e a participação ativa dos muitos atores, em nosso país, que se encontram silenciados. (MEDEIROS, 2013, p. 157).

Ao fazer uma comparação entre a Lei Nº 5.692/1971¹³ e o PROEJA, salienta-se, que:

Coerentemente com os princípios mercadológicos, o novo estágio do sistema produtivo criou um nicho cada vez maior, trata-se do crescimento e da complexidade do terceiro setor da economia, o setor de serviços, cujo funcionamento também depende da automação, mas necessita igualmente de mão de obra com baixa escolarização e baixa competência técnica. Todos estes fatores, articulados, fazem com que o PROEJA responda no presente por aquilo que era esperado do ensino fundamental regular, a primeira atenção às atividades produtivas. Quando analisamos a estrutura curricular do PROEJA-FIC, é nítida a manutenção do formato preconizado pela Lei 5.692/71 (MEDEIROS, 2013, p. 159).

Diante do exposto, com relação à tese de Medeiros (2013), a implantação do PROEJA se deu em um contexto de continuidade das políticas neoliberais do governo anterior, porém com uma roupagem que dava a aparência de mudança. Isso fica claro, por exemplo, quando afirma que o PROEJA traz em sua essência o trabalho como princípio educativo, porém como em muitos programas se constitui como uma política compensatória. Em consonância com as necessidades do mercado, acaba por formar mão de obra de baixa escolarização.

¹³ A Lei Nº 5.692/1971 é parte da reforma da LDB 4.024/1961, que trata da educação básica que na época correspondia ao ensino de 1º e 2º graus.

A tese intitulada “Educação Básica e Educação Profissional do trabalhador jovem e adulto: desafios da integração” de Maschio (2011) ao analisar o PROEJA no Ensino Médio na Rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT traz o Decreto Nº 5.840/2006 para delinear o processo de implantação do PROEJA e outros documentos que são complementares¹⁴ para o entendimento desse percurso, enfatizando as ações realizadas pelo governo com relação à formação dos profissionais que atuam no PROEJA.

Inicialmente Maschio (2011) anuncia a Portaria Nº 2.080 de 13 de junho de 2005, que instituiu as “[...] diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos no âmbito da rede federal” (MASCHIO, 2011, p. 69), como se tratando da primeira ação para a implantação do PROEJA. Posteriormente, no mesmo ano, o Decreto Nº 5.478 de 24 de junho de 2005, que estabeleceu “[...] a primeira versão da oferta do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proeja”, sendo no ano seguinte revogado pelo Decreto Nº 5.840 de 13 de julho de 2006 (MASCHIO, 2011, p. 69).

Ressalta-se que a forma como o PROEJA foi proposto à rede federal de Educação Profissional e conforme Moura (2009 apud MASCHIO, 2011, p. 69) “[...] afirmou que foi relegada a autonomia dos Cefets, conferida pelo Decreto nº 5.224/2004 [...]” reduzindo a capacidade de contribuição destas instituições para a inclusão dos trabalhadores a quem se destinavam os cursos do PROEJA na sociedade e no mundo trabalho. Tal fato

[...] foi amplamente discutido e criticado por pesquisadores tanto pela autonomia das instituições da rede federal, quanto pela urgência exigida para implantação dos cursos Proeja, da forma impositiva da implantação via Decreto, assim como da oferta direcionada a um público-alvo específico, a Educação de Adultos, que na época, as experiências com EJA na rede federal era praticamente inexistente ou incipiente (MASCHIO, 2011, p. 69-70).

Na lógica da implantação o Documento Base do PROEJA, tendo a sua elaboração iniciada em 2006, contemplou “[...] três áreas: Proeja com Educação

¹⁴Maschio (2011) analisa a implantação do PROEJA na rede federal de Educação Profissional. Portanto, alguns documentos se referem à rede federal e outros as demais esferas de atuação do PROEJA.

Profissional Técnica de Nível Médio, Proeja com Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental e Proeja com a Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação Escolar Indígena” (MASCHIO, 2011, p. 70).

Fazem parte da implantação do PROEJA as ações e atividades propostas pelo governo para dar efetividade ao programa. Neste sentido, mencionam-se as proposições, inclusive as que obtiveram financiamento por parte do governo (MASCHIO, 2011, p. 74).

Citam-se a oferta de Pós-Graduação *lato sensu*; de cursos de extensão de 120 a 240 horas, ambos para capacitar docentes e gestores; a vinculação aos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* para inclusão de linhas de pesquisa sobre o Proeja; assim como para a criação de grupos de pesquisa, para consolidar epistemologicamente o pensamento que norteia o curso; a assistência estudantil para a permanência ao aluno Proeja; o projeto de inserção contributiva para superação da evasão; apoio à realização de fóruns para troca de experiência entre as instituições ofertantes, que culminam no fomento à elaboração de material didático-pedagógico e de material teórico-metodológico de referência, entre outros (MASCHIO, 2011, p.74-75).

Com base na citação acima evidencia-se a destinação dos recursos às ações de implantação do PROEJA. Com reformas de adequação espacial e preparação de professores, em 2006,

Cada Estado recebeu R\$ 2.104.002,10. No caso da rede federal de Educação Profissional, que tinha a obrigatoriedade de oferta deste curso, prevista em decreto, foram repassados R\$ 6.026.249,31 para reformas de adaptação do espaço e capacitação de docentes, a fim de viabilizar a oferta deste curso (BRASIL, 2010 apud MASCHIO, 2011, p. 75).

Com os cursos de Pós-Graduação *lato sensu* – Especialização PROEJA, entre 2006 e 2009 o montante de recursos ficou na casa dos R\$ 28.972.701,47 com 10.758 pessoas atendidas nos 84 pólos¹⁵ (MASCHIO, 2011, p. 76). Para os cursos de extensão houve uma “[...] Chamada Pública de Formação Proeja – 02/2007, que descentralizou R\$ 3.661.742,91 e em 2008, a Chamada Pública de Formação Proeja – 01/2008 que destinou R\$ 4.886.138,32 para estes Cursos de Extensão Proeja”,

¹⁵Salienta-se que neste capítulo os dados apresentados são baseados nas informações disponíveis no *site* eletrônico www.setec.mec.gov.br, assim como as disponibilizadas pela Setec/MEC. Dados do Relatório de Gestão 2009 (BRASIL, 2010 apud MASCHIO, 2011, p. 76).

destaca-se ainda que “O investimento realizado pela Setec/MEC na ordem de aproximadamente 35 milhões de reais na capacitação demais de 13 mil profissionais deve refletir na formação dos alunos do Proeja” (MASCHIO, 2011, p. 78).

Aos grupos de pesquisa com projetos sobre o PROEJA e

[...] vinculados aos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* recomendados pela Capes. O valor do recurso financeiro destinado a cada projeto foi de R\$ 100 mil por ano, totalizando o máximo de R\$ 400.000,00. O recurso total do programa chegou a R\$ 1 milhão, com duração máxima de quatro anos para o exercício orçamentário e cinco anos para a execução das atividades do projeto.

Os projetos de pesquisa concediam, no mínimo, duas bolsas de Mestrado e uma de Doutorado para cada projeto do Programa de Demanda Social da CAPES (DS), do Programa de Qualificação Institucional (PQI) e do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT). Foram repassados R\$ 100.000,00 desde 2007, com manutenção até 2010, para cada projeto selecionado, totalizando R\$ 3.600.000,00.

Os Núcleos de Pesquisa vinculados a este Programa (Proeja/Capes/Setec) entre 2006 a 2010 aprovaram 9 projetos, que envolveram 32 Instituições de Ensino Superior (IES). Foram contemplados 22 projetos de Doutorado e 45 de Mestrado, com investimentos de aproximadamente R\$ 3,6 milhões. Os projetos envolveram parcerias (redes ou consórcios) entre equipes de diferentes IES ou instituições de ensino e/ou pesquisa para a pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2010 apud MASCHIO, 2011, p. 80).

Tal ação produziu um extenso material teórico sobre o PROEJA, resultado das pesquisas, com significativa importância para a formação e consolidação de um referencial teórico e criação de um “[...] novo campo epistemológico” sobre a “[...] Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos”. (MASCHIO, 2011, p. 80).

Em 2008 houve a institucionalização do programa “Assistência Estudantil para Permanência ao aluno Proeja” destinado “[...] ao aluno regularmente matriculado no Proeja Técnico ou nos cursos de Formação Inicial e Continuada (Proeja/FIC) integrado, restrito aos alunos da rede federal [...]”, os recursos direcionados ao programa “[...] Assistência ao Estudante Proeja foi de R\$ 12.911.000,00 para atender 14.206 estudantes da rede federal” (BRASIL, 2010 apud MASCHIO, 2011, p. 81).

Cita-se também o “Projeto de Inserção Contributiva” cujo objetivo era identificar as causas de evasão específicas dos cursos do PROEJA pertencentes à

rede federal, bem como estabelecer ações para “[...] enfrentamento e superação” deste quadro (MASCHIO, 2011, p. 81-82).

Ainda há o apoio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC para a realização dos fóruns regionais, que visam à discussão do PROEJA reflexos do Projeto de Inserção Contributiva (MASCHIO, 2011, p. 85). Neste sentido,

[...] no final de 2008 a Setec/MEC passou a descentralizar recursos para a promoção de encontros regionais visando a troca de experiências entre os diferentes grupos envolvidos, com a participação de alunos, educadores e gestores. Por meio do Ofício Circular nº 03/2010 a Setec/MEC convidou as Instituições Federais, para apresentarem propostas para sediar e organizar os fóruns regionais, com recursos financeiros subsidiados, cujo repasse totalizou R\$ 427.944,71 (MASCHIO, 2011, p. 86).

Já em 2009 o Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC apoiou “[...] por intermédio das instituições da rede federal, propostas em parceria com municípios e com estabelecimentos penais para implantação [...] do PROEJA-FIC”. Essa ação resultou e um investimento financeiro de “[...] de R\$ 16.219.231,28 para oferta de 11.224 matrículas” (MASCHIO, 2011, p. 84-85).

O Quadro 7 é utilizado como demonstrativo dos investimentos executados e previstos para o PROEJA de 2007 a 2011:

Figura 1

QUADRO 7: Investimentos executados e previstos para o Proeja – 2007 a 2011

2007	2008	2009	2010	2011 previsão	TOTAL
22 milhões	48,42 milhões	94,78 milhões	178,02 milhões	238,78 milhões	558 milhões

FONTE: Silva (2007) apud Maschio (2011, p. 87).

Constata-se que Maschio (2011), em relação ao processo de implantação do PROEJA salienta aspectos relacionados às ações, por parte do Governo Federal, que efetivariam o PROEJA, como: capacitação, financiamentos de pesquisas, previsão de destinação de recursos etc. Como crítica, enfatiza que o PROEJA foi imposto à rede federal de educação.

A tese intitulada “O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do PROEJA no IFMT – política, fato e possibilidades” de Stering (2015) no IFMT – campus de Cuiabá, São Vicente e Cáceres.

Ao analisar o Decreto Nº 5.478/2005 que instituiu o PROEJA na rede federal de Educação Profissional Stering (2015) ressalta que foi “[...] imposto pelo poder legislativo e sancionado pelo executivo”, sendo que concebido como uma “[...] política social focalizada” que “[...] está em consonância com as estratégias prescritas pela atual política estatal brasileira para o crescimento econômico e a redução da pobreza” (STERING, 2015, p. 175).

Com os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2003¹⁶

[...] cujos dados demonstraram que, à época, 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros, com idade de 15 anos ou mais, não concluíram o ensino fundamental, e somente 6 milhões se encontravam matriculados em EJA, o que corresponde a 8,8% da população na idade em questão (STERING, 2015, p. 228).

Assim, se fazia necessário uma ação que buscasse superar esse quadro

[...] considerando a urgência de ações educativas para a ampliação das vagas no sistema público de ensino brasileiro ao sujeito jovem e adulto, o Governo Popular Federal instituiu, no ano de 2005, em âmbito federal, o primeiro Decreto do Proeja nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que possibilitou novas diretrizes e ampliou a abrangência do primeiro decreto, com a inserção da oferta de cursos na perspectiva do Proeja para o público do ensino fundamental da EJA (STERING, 2015, p. 228).

No entanto, verifica-se que as Políticas Públicas destinadas à EJA no Brasil ainda não são fortemente consolidadas, ou seja,

Os programas de governo que surgem como alternativas para a educação para esse segmento não conseguem traduzir a essência da educação ao longo da vida, assumindo, assim, um caráter de

¹⁶ “No Brasil, em 2017, das 48,5 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade, 23,0% (11,2 milhões) não estavam ocupadas nem estudando ou se qualificando” (PNAD Contínua 2017, 2018, s/p acesso em 26 de jul de 2018 disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano.html>).

qualificação apenas, insuficiente para dar conta da questão em sua amplitude (STERING, 2015, p. 229).

Dito de outra forma, as políticas públicas destinadas a EJA estão pautadas em “[...] ações compensatórias e reparadoras”. Da mesma forma, salienta-se que o PROEJA não está livre a este fato. Sendo que o próprio Documento Base do PROEJA traz “[...] em si três funções, a saber: equalizadora, qualificadora e reparadora” (STERING, 2015, p. 229). Sendo assim, fica evidente que a função equalizadora busca a focalização das Políticas sociais, e não a erradicação das desigualdades sociais “[...] mas somente diminuí-las, a fim de possibilitar a manutenção da coesão social, sem acarretar maiores prejuízos para o processo de acumulação do capital” respondendo às orientações do Banco Mundial – BM. Já a educação deve formar para o mercado de trabalho “[...] e, ao mesmo tempo, se coloca enquanto estratégia para o alcance da equidade [...]” (STERING, 2015, p. 230-231).

As funções reparadora e equalizadora, por meio das quais o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 atribui o caráter de fazer cumprir o dever do Estado para assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interdito, associa-se à terceira função - a qualificadora (BRASIL, 2007, p. 42).

Já a função qualificadora presente no Documento Base do PROEJA entende “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho” de forma diversa. Sendo que “mundo do trabalho” é entendido “o trabalho é visualizado como toda atividade realizada pelo homem”. Porém, sob a justificativa de estar havendo uma crescente diminuição de vínculos empregatícios, prevê que

[...] a formação proporcionada pelo Proeja deve possibilitar a prática de trabalhos informais desvinculados da legislação trabalhista, sendo que tanto o trabalho quanto a renda devem ser gerados pelo próprio indivíduo, antecipando a visão de que muitos estudantes ou egressos do Proeja não conseguirão uma vaga no mercado de trabalho, ou um emprego formal (STERING, 2015, p. 232).

Neste sentido, entende-se que para estar em consonância com as orientações do Banco Mundial

[...] no que se refere ao aspecto documental, a qualificação pretendida pelo Proeja demanda a integração entre os conhecimentos gerais e os profissionalizantes, de forma a possibilitar, aos discentes do Proeja, a necessária flexibilidade para migrar de uma ocupação a outra, melhorando suas próprias condições de vida. Novamente, são nítidas as intenções mercadológicas em detrimento das intenções educativas, em seu sentido pleno (STERING, 2015, p. 232).

Do mesmo modo, se faz a relação entre o PROEJA e o Decreto Nº 5.154/2004. Ou seja, o PROEJA têm sua gênese neste decreto presidencial, que busca a superação da separação dos “[...] processos de formação profissional e educação geral, divisão que ganhava maior intensidade no nível médio da educação básica, possibilitada pelo Decreto 2.208/1997, promulgado durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso” (STERING, 2015, p. 233).

No que se refere ao Decreto Nº 2.208/1997 cabe ressaltar que para dar continuidade às políticas neoliberais em curso “[...] reforçou a divisão estrutural entre a formação profissional e a educação geral, realidade da educação brasileira desde o nascimento do denominado Estado Nacional”. Assim, “A revogação do referido decreto representou um compromisso com características histórico-políticas permeado por ideais progressistas, na luta do governo central com as forças mais conservadoras” (STERING, 2015, p. 233).

Devido à insuficiência do Decreto Nº 5.154/2004 de reverter “[...] o desmonte produzido na década de 1990” (FRIGOTTO, 2005a, p. 53 apud STERING, 2015, p. 234), no ano de 2005 foi instituído o Decreto Nº 5.478/2005 – PROEJA “[...] em âmbito restrito das instituições federais de educação profissional”. Neste sentido,

Mais uma vez, as escolas de ensino profissional, no Brasil, a sociedade civil e, sobretudo, os trabalhadores não foram questionados quanto as suas reais necessidades, as especificidades da demanda em torno da educação do trabalhador e, sem que houvesse uma ampla discussão quanto à questão, o então governo popular forçou a prática de uma Educação profissional integrada à Educação Básica para jovens e adultos, porém, deforma aligeirada, prevendo carga horária máxima de 1.600 horas para a formação inicial e continuada e de 2.400 horas para o ensino médio integrado (STERING, 2015, p. 235).

Convergindo com os pesquisadores já abordados Stering (2015) ressalta que o PROEJA, representado pelo Decreto Nº 5.478/2005, não foi bem aceito pelas instituições federais e tornou-se imperativo que o governo revisasse o programa.

Revogado o Decreto Nº 5.478/2005 pelo Decreto Nº 5.840/2006 ampliou-se o programa para as demais esferas da federação,

[...] além de estabelecer carga horária mínima em substituição à carga horária máxima, anteriormente estabelecida, também, suprimiu as “saídas intermediárias”¹⁷, além de ampliar as possibilidades de valorização dos saberes e experiências dos trabalhadores adquiridas fora do espaço escolar (STERING, 2015, p. 236).

Ressalta-se que diante da análise do PROEJA verifica-se uma relação de continuidade entre os governos FHC e Lula, mesmo este último “[...] sendo um governo popular, com forte base do Partido dos Trabalhadores – PT, embora representando as forças progressistas no que se refere à educação profissional [...]” (STERING, 2015, p. 236).

Ainda sobre PROEJA, destaca-se que o “[...] programa de governo, admitia a diferença entre a formação para a cidadania e a formação para o mundo do trabalho”, e evidenciava que os princípios de “educação para a cidadania não desapareceriam, contudo, estavam longe ser traduzidos por políticas educativas consistentes” (STERING, 2015, p. 237).

No entanto, ressalta-se que se levando em conta o contexto social brasileiro, com uma democracia em fase de amadurecimento “parece que tudo aquilo que não represente uma aposta política forte na educação para democratização deva, simplesmente, ser considerado insuficiente” (LIMA, 2007 apud STERING, 2015, p. 237). Com base nesta afirmativa é que se observa que “[...] o Proeja evidencia a coexistência dos três modelos de política de educação de adultos propostos por Lima e Guimarães” (LIMA; GUIMARÃES, 2011 apud STERING, 2015, p. 237), em uma perspectiva híbrida (STERING, 2015, p. 237).

Ou seja, “modelo democrático emancipatório” caracteriza-se “por uma variedade de lutas e conflitos sociais”. E o PROEJA “ao dar voz e vez aos atores sociais envolvidos no programa, favorece a descentralização e as relações autoritárias” (STERING, 2015, p. 237).

¹⁷ “Foram previstas, também, saídas intermediárias que possibilitavam ao estudante a “obtenção de certificados de conclusão do ensino médio com qualificação para o trabalho, desde que tivesse concluído com aproveitamento a parte relativa à formação geral” (BRASIL, 2005a, art. 6º) que, na prática, consistia em arremedo de formação profissional, visto que incompleta, debilitada, precária e sem os elementos essenciais necessários à formação humana, científica e tecnológica” (STERING, 2015, p. 235).

O “modelo de modernização e controle do Estado” do mesmo modo faz parte do PROEJA

[...] uma vez que as orientações políticas e administrativas relativas ao Programa são direcionadas para a valorização da educação como um apoio à modernização econômica e social [...] também evidencia a importância do papel do Estado na definição e na proposição da educação do adulto trabalhador, e sua intervenção no sentido de assegurar educação gratuita para todos (STERING, 2015, p. 238).

Destaca-se que “O Proeja, enquanto política pública de formação para o adulto trabalhador é sustentado por diretrizes que objetivam assegurar a efetividade e eficiência do trabalho e do gerenciamento econômico”. Por esse ângulo, engloba políticas dúbias, uma vez que, enquanto tenciona “erradicar as desigualdades sociais, favorece a manutenção do *status quo* na conformidade social” (STERING, 2015, p. 238).

Já o “modelo de gestão dos recursos humanos” encontra-se presente nos princípios do PROEJA, no entanto “tratando-se, aqui, de organizações com fins lucrativos, passando o indivíduo a ser visualizado como um protagonista racional e estratégico” (STERING, 2015, p. 239).

Há que citar igualmente que o Documento base do PROEJA os primados políticos são direcionados para o “crescimento econômico, via aumento da produtividade, competitividade e empregabilidade dos trabalhadores adultos, uma vez que neste cenário a educação e o treinamento estão a serviço do desenvolvimento do capital humano” (STERING, 2015, p. 239). E a propalada educação ao longo da vida está a serviço da adequação “social, econômica e educacional, em que os cidadãos são considerados, em uma perspectiva de ilusão, como apreciadores da liberdade de escolha e sendo responsabilizados pelas suas opções de educação e treinamento” (STERING, 2015, p. 239).

Em síntese a análise de Stering (2015) é de que o Decreto Nº 5.478/2005 relaciona-se a um programa (PROEJA) imposto pelo poder legislativo e sancionado pelo executivo. O PROEJA como uma Política Social focalizada visa contribuir com a redução da pobreza e está em consonância com a lógica do mercado.

Na tese de Bronzate (2014), intitulada O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista, aponta,

inicialmente, que o contexto de reivindicações de movimentos populares por mudanças na educação de jovens e adultos constitui

[...] um momento histórico e político do Brasil em que organizações ligadas aos movimentos sociais, sindicais e setores acadêmicos reivindicavam uma alteração nas políticas educacionais voltadas aos jovens e adultos trabalhadores, dada as circunstâncias políticas favoráveis para a implantação de novas propostas, com a ascensão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), com grande respaldo popular (BRONZATE, 2014, p. 27).

Evidencia-se que no período anterior a 2003, a Educação Profissional se pautava no Decreto Nº 2.208/1997 que acentuava a dualidade entre a educação superior e a técnica, impossibilitando a integração entre ambas (BRONZATE, 2014, p. 27). Em 2004, o Decreto Nº 2.208/1997 foi substituído pelo Decreto Nº 5.154/2004 apresentando uma alteração no que se refere à integração “[...] entre a educação básica e a Educação Profissional”. No entanto a construção do referido decreto se dá em meio a pressões e conflitos no campo político e teórico (BRONZATE, 2014, p.28).

Assim, enfatiza-se que

[...] uma série de debates públicos trouxe à tona a necessidade de uma proposta de educação que integrasse a formação profissional à educação básica, na perspectiva da educação politécnica/integrada, contraposta à dualidade educacional fixada pelas políticas anteriores (BRONZATE, 2014, p. 28).

O governo Lula apresentava contradições entre as propostas de campanha e o que estava efetivando como política. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 4 apud BRONZATE, 2014, p. 30), o governo

[...] vinha se constituindo como um bloco heterogêneo, “com alianças cada vez mais conservadoras” e por esta razão, mesmo tendo assumido o compromisso pela revogação do Decreto nº 2.208/97, o governo apresentava contradições em sua condução (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4 apud BRONZATE, 2014, p. 30).

Devido às “alianças cada vez mais conservadoras” da sociedade, no entanto destaca-se que “[...] a necessidade de revogação do Decreto nº 2.208/97 estavam presentes no plano de governo do Partido dos Trabalhadores, no documento

intitulado ‘Programa de Governo 2002: uma escola do tamanho do Brasil’” (BRONZATE, 2014, p. 29).

Mesmo com as contradições do processo de elaboração e promulgação o “[...] Decreto nº 5.154/04 representou um avanço e cumpriu a função imperativa de revogação do Decreto anterior. Devia ser compreendido como medida de transição, que ampliaria os debates nos encontros e fóruns posteriores [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, apud BRONZATE, 2014, p. 31).

Posteriormente, houve a promulgação do Decreto Nº 5.478/2005 que estabeleceu o PROEJA “[...] direcionado à etapa do ensino médio na EJA” (BRONZATE, 2014, p. 32).

Dando sequência à análise Bronzate (2014, p. 33) realiza uma discussão a cerca dos decretos do PROEJA e seu documento base, destacando inicialmente que o Decreto Nº 5.478/2005 “[...] Originou-se da Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005, que estabelecia as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrada aos cursos técnicos na modalidade educação de jovens e adultos, no âmbito dos CEFETs” (BRONZATE, 2014, p. 33). Porém, chama-se a atenção para o fato de que o Decreto Nº 5.478/2005

[...] ao determinar que, a partir do ano de 2006, todas as unidades dos CEFETs deveriam ofertar 10% de suas vagas de ingresso à modalidade EJA ensino médio integrada à educação profissional e que, no ano de 2007, essa taxa deveria cobrir 20% das vagas de ingresso (BRONZATE, 2014, p. 33).

Neste sentido, o PROEJA conflitava com o Decreto Nº 5.224/2004 que assegurava a “[...] autonomia das instituições federais”, por isso, o “[...] Decreto nº 5.478/05, não surtiu o efeito esperado (MOURA, 2006 apud BRONZATE, 2014, p. 34). Porém,

Observa que, a partir do conflito sobre a autonomia dos CEFETs, e com a pouca preparação do corpo docente da rede federal para trabalhar com a modalidade EJA, estabeleceu-se uma série de análises e críticas ao PROEJA, manifestadas por profissionais da rede federal, nas oficinas de capacitação de gestores, realizadas no segundo semestre de 2005. Este era o quadro de preparação da implantação do Programa; mas, no último trimestre de 2005, uma nova equipe - atenta aos problemas apontados tanto por profissionais da rede federal como por acadêmicos ligados ao tema - assumiu a SETEC, encaminhando “[...] uma mudança de rumos no

caminho da implantação do PROEJA, no sentido de construir uma base sólida para a sua fundamentação” (MOURA, 2006, p. 66 apud BRONZATE, 2014 p. 34).

Assim, criou-se um “grupo de trabalho” responsável por elaborar um documento que servisse de base para o PROEJA e que contemplasse os “princípios e concepções” deste programa, resultando no “Documento Base do PROEJA, publicado em 2006” (BRONZATE, 2014, p. 34). Porém, uma série de questões como, por exemplo, a falta de experiência das Instituições Federais com a modalidade de EJA culminou na “[...] revogação do Decreto nº 5.478/05 e a promulgação do Decreto nº 5.840/06” (BRONZATE, 2014, p. 35).

Por meio do novo decreto, em 2006

[...] ampliou-se o alcance do Programa com a inclusão do Ensino Fundamental, passando a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Se comparados, observa-se primeiramente que o Decreto nº 5.840/06 possui maior amplitude de referências legais, incorporando, na íntegra, o Decreto nº 5.154/04. Outro mérito do Decreto nº 5.840/06 refere-se à abrangência das etapas de escolarização que ampliam a possibilidade de inserção de trabalhadores no Programa (BRONZATE, 2014, p. 35).

Outra questão enfatizada diz respeito à possibilidade trazida pelo Decreto Nº 5.840 de 2006 de “[...] integração da formação inicial e continuada tanto ao ensino médio, como ao ensino fundamental, conforme consta no artigo 1º, parágrafo 2º, inciso I”. Chama-se a atenção para a possibilidade de “[...] oferta da forma concomitante, além da forma integrada”. E nota-se que “[...] a abrangência do Decreto nº 5.840/06 contempla as etapas da educação básica e também amplia a gama de instituições ofertantes” (BRONZATE, 2014, p. 35-36). Importante salientar que no que se refere

A ampliação das instituições acena para a ampliação da oferta do ensino médio e para a viabilização do ensino fundamental, mas integra o Sistema S às entidades que poderão adotar o Programa, desde que garantido o projeto pedagógico integrado único. Do ponto de vista da matriz do PROEJA, este é um ponto contraditório, pois, como observar-se-á, o Programa assume em seus princípios a contraposição à formação que se restrinja aos requisitos do mercado de trabalho, não condizente com a formação de matriz empresarial dirigida à formação de mão de obra historicamente ofertadas pelas

entidades patronais, componentes do Sistema S (BRONZATE, 2014, p. 36-37).

Destaca-se que o Documento Base do PROEJA Ensino Médio de 2007 admite a possibilidade da oferta de cursos PROEJA na modalidade concomitante, porém a forma integrada deve ser priorizada (BRASIL, 2007, p. 39 apud BRONZATE, 2014, p. 37).

Com relação ao Decreto Nº 5.840/2006 salienta-se que o mesmo,

[...] atribui à rede federal de educação a incumbência de implantar cursos e programas do PROEJA até o ano de 2007, destinando no ano de 2006, no mínimo, 10% das vagas de ingresso, com ampliação da oferta para o ano seguinte, diferentemente do que previa o Decreto anterior, no qual o MEC estabeleceria anualmente o número de vagas (BRONZATE, 2014, p. 37).

Além disso, chama-se a atenção para a carga horária, sendo que ao contrário do decreto anterior, que fixava uma carga horária máxima (1600 horas), o novo decreto fixa uma carga horária mínima – 1400 horas – para a formação inicial e continuada e – 2400 horas – para formação técnica de nível médio. Porém, “Cabe aqui uma observação quanto ao ensino fundamental: o Decreto nº 5.840/06 não explicita se a carga horária adotada para a formação geral refere-se apenas ao segundo segmento do ensino fundamental, ou se inclui também a primeira fase” (BRONZATE, 2014, p. 37).

No que se refere à certificação “[...] esta possui validade nacional, assegura a continuidade de estudos no ensino superior, bem como afiança a habilitação técnica na respectiva área profissional, no caso do ensino médio integrado à educação profissional técnica” (BRONZATE, 2014, p. 38).

Outro fator a se levar em consideração, diz respeito ao controle e acompanhamento do programa

[...] consta do Decreto nº 5.840/06 uma instância nacional de acompanhamento e controle do Programa:

Art. 9º: O acompanhamento e o controle social da implementação nacional do PROEJA será exercido por comitê nacional, com função consultiva.

Parágrafo único. A composição, as atribuições e o regimento do comitê de que trata o caput deste artigo serão definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2006 apud BRONZATE, 2014, p. 40).

Bronzate (2014, p. 41), enfatiza que o Documento Base do PROEJA, se refere a uma educação integral do trabalhador, visando “[...] a superação da dualidade histórica presente na educação brasileira entre teoria e prática e cultura geral versus cultura técnica” (BRASIL, 2007a, p. 26 apud BRONZATE, 2014, p. 41). Salientam-se seis princípios do PROEJA, a saber:

O primeiro trata da inclusão da população nos sistemas educacionais, em particular dos jovens e adultos, que demandam medidas relacionadas ao acesso às ofertas educacionais e aos mecanismos que visem à permanência nos sistemas. O segundo princípio objetiva a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos, explicitando como pressuposto a educação como direito. A universalização do ensino médio, decorrente da concepção de universalização da educação básica, propicia aos sujeitos a possibilidade de um tempo maior de formação, constituindo-se no terceiro princípio. Apresenta, como quarto princípio, o trabalho como princípio educativo, ressaltando que a perspectiva de trabalho adotada não se relaciona diretamente com a ocupação profissional, mas pauta-se no entendimento de que “[...] homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora do mundo, de si, para si e para outrem” (BRASIL, 2007, p. 38). O quinto princípio refere-se à pesquisa concebida como fundamento da formação do sujeito, como elemento de produção de conhecimento, de avanço na compreensão da realidade e de construção da autonomia intelectual. O último princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais, entendendo, dessa maneira, que, para além da categoria “trabalhador”, é necessário contemplar outras que são constituintes das identidades e “[...] do modo de ser e estar no mundo de jovens e adultos” (BRASIL, 2007, p. 38 apud BRONZATE, 2014, p. 41-42).

A formação continuada, dos professores e gestores, o currículo integrado, o financiamento, monitoramento, avaliação, material didático, etc. bem como fatores tratados nos documentos base que se referem ao Decreto Nº 5.840/2006 (BRONZATE, 2014, p. 42-49).

No que se relaciona ao “plano de implementação”, enfatiza-se que os documentos do PROEJA, divergem em alguns aspectos, como:

No ensino médio, anuncia-se que anualmente a SETEC/MEC realizará a análise dos relatórios referentes a cada projeto, com convocação para apresentação de novos projetos. Os que forem aprovados serão chamados para assinatura de convênios com as

instituições proponentes, para posterior execução dos convênios. No ensino fundamental, o plano de implementação compreende cinco fases. Uma fase preliminar em que proceder-se-á à aprovação de modelos pedagógicos a serem utilizados e, sequencialmente, à disponibilização de tais modelos. Nesta fase, ainda, pretende-se realizar o levantamento de informações sobre a oferta do segundo segmento da EJA e da formação inicial e continuada, bem como de experiências, principalmente governamentais, que se enquadrem na concepção do PROEJA FIC. Em seguida, ocorre a definição e a publicação dos critérios de avaliação dos projetos, além da divulgação de calendário de atividades. As fases seguintes seguem o que está apontado do Documento do ensino médio (BRONZATE, 2014, p. 49).

Por fim, esclarece-se que diversas “[...] questões operacionais apontadas nos Documentos serão incorporadas ao Ofício nº 40/2009” que será tratado no item “1.2 A possibilidade concreta de implantação do PROEJA FIC: Ofício Circular nº40 GAB/SETEC/MEC de 2009” (BRONZATE, 2014, p. 49).

De forma o Ofício nº 40/2009 teve como objetivo que as “Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” firmassem “[...] parcerias com os municípios para a implantação do PROEJA FIC”, tal fato tornou possível a concretização da proposta do PROEJA FIC. Neste sentido, Bronzate (2014, p. 51) salienta:

A SETEC/MEC divulgou, por meio da Portaria nº 194, de 3 de julho de 2009, o resultado da seleção de projetos para a implantação do PROEJA FIC. Foram contemplados trinta e um projetos. Dentre estes, a proposta encaminhada pelo IFSP vinculava - em parceria com o campus São Paulo - os municípios de Amparo, Campinas, Cesário Lange, Cubatão, Diadema, Embu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Guarulhos, Itapeva, Itapevi, Jandira, Mauá, Osasco, Registro, São Bernardo do Campo, Sumaré, Várzea Paulista e Votorantim (BRASIL, 2009). O campus Sertãozinho também compunha a lista (BRONZATE, 2014, p. 51).

Pode-se compreender que o processo de implantação do PROEJA resultou de pressões populares e de “setores conservadores” da sociedade, ou seja, uma disputa de forças. Bronzate (2014) destaca os aspectos histórico-políticos que influenciaram este resultado.

A tese intitulada “PROEJA: Análise do processo de implantação da política educacional profissionalizante para jovens e adultos no Estado do Amazonas”, Santos (2013, p. 107) ao analisar o PROEJA Ensino Médio no estado do Amazonas,

nas cidades de Manaus, Coari e São Gabriel da Cachoeira trata sobre a questão do PROEJA em âmbito nacional.

Inicialmente, retoma a LDB 9.394/1996 destacando a Seção V reservada à EJA e cita os Artigos 37 e 38, que de maneira facilitada

[...] designou quem faz parte desta modalidade educacional, ou seja, os que não tiveram acesso e ou não deram continuidade ao seu processo de escolarização na idade regular e formal, podendo fazê-lo de forma gratuita nas redes de ensino municipal ou estadual. Esses sistemas educacionais ao ensejar ações a essa modalidade de ensino devem considerar “seus interesses, condições de vida e de trabalho”, para tal, podem propor ações integradas e complementares as modalidades de ensino, preferencialmente com o ensino profissional (SANTOS, 2013, p. 108).

Neste sentido, identifica que contrariamente a esta proposta o “[...] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) [...] priorizou as quatro primeiras séries do ensino fundamental”, ou seja, marginalizou a EJA, pois sequer as matrículas do supletivo foram contadas para fins de recursos financeiros, tal fato “[...] desestimulou os Estados e Municípios à sua prática” (SANTOS, 2013, p. 108).

A conjuntura ora relatada descreve que

[...] o contexto para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos quando o PROEJA foi lançado oficialmente em 24 de junho de 2005, por meio do Decreto nº 5.478 (BRASIL, 2005), que foi substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Além desse decreto, outros atos normativos que fundamentam o PROEJA são os Pareceres CNE/CEB nº 16/99, nº. 11/2000 e nº. 39/2004 e as Resoluções CNE/CEB nº. 04/1999 e nº. 01/2005. Os fundamentos, conceitos e princípios relativos à proposta estão contidos no Documento-Base PROEJA (2006), elaborado por um grupo de educadores e pesquisadores designados pelo MEC, por meio de portaria ministerial (SANTOS, 2013, p. 108).

Dando continuidade à discussão pontua o Decreto Nº 2.208/1997, responsável por regular “[...] os artigos da LDB referente à Educação Profissional”, enfatizando sua ênfase nos “[...] treinamentos operacionais e as qualificações profissionais para os jovens e adultos trabalhadores, que não estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio” (SANTOS, 2013, P. 108). E complementa, “[...] o referido Decreto Lei se destinaria enfaticamente as Escolas Técnicas, bem como ao

sistema “S” e ao ensino privado. Mas foi revogado pelo Decreto Lei nº 5.154 de 23 de julho de 2004” (SANTOS, 2013, p. 109).

Com relação ao Decreto Nº 5.154/2004, chama-se a atenção para a articulação entre “[...] educação profissional técnica em nível médio ao Ensino Médio”, sendo citadas no decreto as formas integrada, concomitante e subsequente (SANTOS, 2013, p. 109).

Salienta-se que com o intuito de expandir a EJA o institui o Decreto Nº 5.478/2005 “[...] no âmbito das instituições federais de educação tecnológica” o PROEJA. Porém, “[...] logo foi revogado em favor do Decreto Lei nº. 5.840 de 13 de julho de 2006, devido ao primeiro citado necessitar de melhorias para que pudesse ser implantado nas devidas Instituições Escolares Federais” (SANTOS, 2013, p. 109 grifos da autora).

Dentre as modificações relacionadas aos Decretos Nº 5.478/2005 e Nº 5.840/2006, aponta-se que o Decreto Nº 5.840/2006

[...] solicitava a construção prévia de projeto pedagógico integrado único, bem como a articulação com: instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais; com entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical, Sistema S, entre outros (SANTOS, 2013, p. 110).

Estabeleceu carga horária mínima e teve sua estrutura organizada a partir do “[...] Documento Base elaborado pela equipe da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério de Educação, tendo como título *Programa Nacional de Integração Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA* (SANTOS, 2013, p. 110 grifos da autora). Nota-se que este pretendia “[...] articular de forma integrada ou concomitante duas modalidades de ensino: o Ensino Médio e o Técnico” (SANTOS, 2013, p. 110). Neste sentido, aponta-se a

[...] expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica efetivada pelo decreto nº 6.950 de 24 de abril de 2007, ampliando a atuação das antigas Escolas Técnicas Federais que se transformaram em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), passando a promover o PROEJA junto com as suas outras áreas, a saber; o Ensino Médio, Técnico, Tecnológico, Ensino Superior de Graduação e Pós-Graduação (SANTOS, 2013, p. 111).

No que se relaciona a “[...] construção dos projetos pedagógicos dos cursos” refere-se aos seguintes princípios:

- a inclusão da população em suas ofertas educacionais;
- inserção orgânica da modalidade de EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos;
- universalidade do Ensino Médio;
- trabalho como princípio educativo;
- condições geracionais de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (SANTOS, 2013, p. 112).

Já no que concerne a “integralidade” proposta para a efetivação dos cursos, destaca-se:

- 1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (SANTOS, 2013, p. 112).

Por fim, ressalta-se a coexistência de “[...] três documentos norteadores distintos”, a saber: “Formação Inicial e Continuada para o Ensino Fundamental, Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Indígena” (SANTOS, 2013, p. 112).

De acordo com Santos (2013, p. 109)

Visando ampliar as ações educacionais de atendimento a modalidade de Educação de Jovens e Adultos decreta-se a Lei nº. 5.478 de 24 de Junho de 2005, que institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e a Adultos - PROEJA . Este logo foi revogado em favor do Decreto Lei nº. 5.840 de 13 de julho de 2006,

devido ao primeiro citado necessitar de melhorias para que pudesse ser implantado nas devidas Instituições Escolares Federais (SANTOS, 2013, p. 109).

O PROEJA também permitiu as articulações tanto na esfera pública, como na privada, como vimos. A análise demonstra ainda como se deu a organização do PROEJA de acordo com os documentos norteadores, Decreto Nº 5.478/2005 e Decreto Nº 5.840/2006.

1.2 Dissertações

Para demonstrar o contexto de elaboração e as bases legais de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA nesta seção apresenta-se as dissertações dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da região Sudeste do Brasil, no período de 2010 a 2017, a saber: Silva (2016); Brito (2017); Batista (2011); D’Avila (2015); e Losso Filho (2011).

Silva (2016), ao tratar da implantação e da institucionalização do PROEJA, faz uma revisão bibliográfica sobre o assunto e expõe as contribuições dos autores abordados, ou seja, procura “[...] elencar o que os autores nos trazem acerca do processo de implementação do programa”, bem como “[...] os autores que fazem uma discussão acerca do processo de institucionalização” (SILVA, 2016, p. 43).

Por isso, salienta: “Os autores apontam que a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva a educação de Jovens e Adultos trabalhadores obteve mais atenção o que gerou políticas específicas para a EJA” (SILVA, 2016, p. 43). A conclusão é a de que

[...] alguns autores apontam alguns problemas no que diz respeito à implantação, em alguns casos específicos: a baixa demanda de candidatos e a evasão. Além disso, outros autores discutem os processos de adesão e resistência dos docentes diante do PROEJA. Na perspectiva da institucionalização, há autores que buscam compreender a concepção e construção do programa diante dos aspectos relacionados aos princípios norteadores e suas diretrizes enquanto política nacional. Além disso, a discussão acerca do currículo do programa, onde, segundo os autores, apresenta-se exclusivamente para os trabalhadores. Contudo, há também a necessidade da interação entre as redes federal, estaduais e

municipais convergindo as diferentes esferas de ensino (SILVA, 2016, p. 43-44).

No que se refere a “gênese do PROEJA” menciona a revogação do Decreto Nº 2.208/1997, que separava o ensino técnico do propedêutico, pelo Decreto Nº 5.154/2004, que integrava a Educação Profissional com a Educação Básica. Neste sentido “A educação voltada para trabalhadores ganhava assim um novo sopro e com isso, o prenúncio de avanços” que se materializa com o PROEJA. Salientando que “O programa tem em sua elaboração a efetiva participação de educadores e pesquisadores que atuam efetivamente com a EJA e EP” (SILVA, 2016, p. 51).

O PROEJA, inicialmente instituído pelo Decreto Nº 5.478/2005 na esfera federal, respondeu aos índices dos indicadores do “[...] PNAD, no ano de 2003, [que] apontavam que 68 milhões de jovens e adultos, com 15 anos ou mais, não haviam concluído o ensino fundamental e que apenas 6 milhões (8,8%) estariam matriculados em EJA” (SILVA, 2016, p. 51).

O Decreto Nº 5.478/2005 foi revogado pelo Decreto Nº 5.840/2006 e houve a ampliação do alcance do programa para “[...] a oferta de cursos para jovens e adultos trabalhadores que tivera sua trajetória escolar interrompida ainda no ensino fundamental” (SILVA, 2016, p. 51). Ao ressaltar como o PROEJA surge na sociedade brasileira e no contexto local, o IFES *campus* Vitória, Silva (2016, p. 79) conclui, a partir de sua análise das tensões e contradições, que:

[...] o PROEJA surge como proposta contra hegemônica em dois aspectos: O primeiro aspecto, diz respeito ao cenário político econômico no qual ele nasce e é implementado. Este aspecto refere-se ao contexto neoliberal, iniciado nos governos Collor e FHC e que fora dado continuidade pelos governos de Lula e Dilma e que, principalmente no governo Dilma, se antagoniza diante de uma política neodesenvolvimentista. O segundo aspecto corresponde a uma perspectiva micro, enquanto o programa nasce para atender a demanda de escolarização da classe trabalhadora, sua implantação no Instituto Federal do Espírito Santo, revela as facetas mais perversas da instituição. (SILVA, 2016, p. 79).

Silva (2016) expõe que as “facetas mais perversas” estão presentes nas “[...] tensões e contradições nas falas dos atores que envolvem o programa, nas entrevistas que realizamos e nos posicionamentos nas atas Câmara de Ensino Técnico, encontrados a partir de uma análise documental” (SILVA, 2016, p. 80).

O que se pode destacar na análise de Silva (2016) é que a “gênese do PROEJA” inicia com a revogação do Decreto Nº 2.208/1997, que separou o ensino técnico do propedêutico, e a publicação do Decreto Nº 5.154/2004, que integrava a Educação Profissional com a Educação Básica. Sustentou que a Educação para os trabalhadores ganhava um novo sopro, com o prenúncio de avanços, com a elaboração e efetiva participação de educadores e pesquisadores, que atuavam com a EJA e a Educação Profissional.

Na dissertação “Entre o prescrito e o vivido: o PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus de Formosa (2010-2015)” Roberta Gama Brito (2017) aborda a implementação do PROEJA no IFG – *campus* Formosa, a partir das entrevistas realizadas com docentes e ex-gestores.

Brito (2017) inicialmente chama a atenção para o fato de que ao assumir a presidência da República, em 1994, FHC tinha como programa de governo priorizar

[...] uma reforma político-institucional da educação pública pautada em conceitos da administração, principalmente no que diz respeito à qualificação, como também a formação de trabalhadores aptos a se tornarem consumidores por meio de uma formação que possa inseri-los no cenário de produção flexível (BRITO, 2017, p. 36).

Destaca-se para o período a forte atuação de

[...] organismos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), entre outros, os quais sempre buscaram integrar a educação às lógicas do mercado e do comércio, influenciando a forma de gerir e organizar o sistema educacional por meio de convênios firmados junto ao Ministério da Educação (BRITO, 2017, p. 36).

Uma das estratégias do governo FHC para responder a este novo cenário que estava se impondo foram as reformas educacionais que se iniciaram nos anos de 1990. Saliencia-se que não obstante à promulgação da LDB, de 1996, “[...] o país continuou a vivenciar práticas políticas com a mesma lógica de formação historicamente instituída ao longo da história da educação” (BRITO, 2017, p. 37), ou seja, a formação para atender as necessidades das classes dominantes (BRITO, 2017, p.37).

Para atender à demanda exigida para o período foi instituído na educação brasileira o “modelo empresarial”, frente a este modelo “[...] as práticas e as

mudanças nos níveis de escolarização alteram-se para atender às exigências dos processos de formação de força de trabalho, capacitada e moldada para o mercado de trabalho” (BRITO, 2017, p. 38). Neste sentido, a fim de responder às imposições do mercado,

[...] o Brasil, primeiramente, precisava solucionar problemas históricos no que se refere ao público da EJA, uma vez que este, por situações socioeconômicas, não conseguia terminar os estudos ou até mesmo não se inseria no sistema de educação. Como formas de minimizar esses dilemas, no ano de 1990, o Brasil assume o compromisso na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien - Tailândia, que visou, entre suas ações, expandir a oferta de educação a todos até o ano 2000 (BRITO, 2017, p. 38).

A pauta principal colocada pelo documento da conferência aos países que se comprometeram, refere-se “[...] que a educação básica é um assunto emergencial a ser tratado, principalmente para os países que se encontravam em desenvolvimento e que enfrentavam mudanças estruturais no âmbito social, econômico e político” (BRITO, 2017, p. 38), como era o caso do Brasil.

Evidencia-se “[...] a pressão por meio dos Fóruns estaduais e regionais de EJA, criado por um grupo de educadores e participantes para exigir do governo o cumprimento de responsabilidades firmadas na Conferência” (BRITO, 2017, p. 39).

Apesar das pressões o governo FHC priorizou atitudes que nada mais eram do que “[...] medidas paliativas de caráter meramente compensatório” (BRITO, 2017, p. 39). Para Brito (2017, p. 40), os resultados dessas ações governamentais foram

[...] mudanças estruturais da educação que pudessem, agora, capacitar trabalhadores que possuíssem conhecimentos técnico-científicos associados às tecnologias a serem utilizadas nos seus respectivos campos de atuação no mundo do trabalho. Além disso, deveria ser capaz de atuar em processos coletivos, em que também possa se tornar capaz de apropriar-se continuamente de novas competências exigidas pela constante modernização e atualização dessas mesmas tecnologias, para agir de forma prática e intelectual. Assim, as mudanças estruturais do país, conseqüentemente as implicações no contexto educacional, procuraram promover reformas no âmbito da educação técnica-profissional, por meio da criação de programas focalizados em grupos específicos, como é o caso da EJA articulada com a capacitação técnica e científica para o mundo do trabalho. (BRITO, 2017, p. 40).

Ressalta-se que no decurso do governo FHC houve a promulgação do Decreto Nº 2.208/1997, que estabeleceu “[...] separação formal entre o ensino médio e técnico” (BRITO, 2017, p. 40). Com a aprovação deste novo decreto, evidencia-se “[...] o descaso governamental para com as necessidades de formação especificamente destinadas às classes populares” (BRITO, 2017, p. 40).

Com a separação entre o Ensino Médio e técnico “[...] a EJA tornou-se cada vez mais aligeirada, à proporção que o discurso da democratização do ensino passou a ser deixado de lado em detrimento de determinadas formas de exclusão de ensino” (BRITO, 2017, p. 40).

Nessa lógica houve a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP em 1997 “[...] como estratégia de reestruturação da educação profissional” (BRITO, 2017, p. 41), porém, ao contrário, a reestruturação da Educação Profissional não aconteceu, na verdade “[...] o programa promoveu o afastamento dessa rede da educação básica, uma vez que manteve ações políticas enraizadas na lógica compensatória” (BRITO, 2017, p. 41).

Afirma-se que as ações de compensação se fizeram atuantes em todo o período em que governou FHC (1994-2002) exercendo influência significativa nas reformas educacionais que se seguiram (BRITO, 2017, p. 41). O debate entre o governo e os intelectuais da educação a fim de decidir os rumos desta, foi outra questão negada pela gestão de FHC. O mesmo ocorreu com os setores econômicos

O governo FHC não se mostrou totalmente fechado ao diálogo e à incorporação de sugestões; contudo, mostrou-se aberto a receber sugestões apenas daqueles setores ligados diretamente ao processo econômico, estabelecendo um esvaziamento do debate, haja vista sua concepção de democracia não premiar a possibilidade de discordância (OLIVEIRA, 2012, p. 86 apud BRITO, 2017, p. 42).

Em síntese, a atitude adotada pelo então governo de Fernando Henrique Cardoso representa

[...] os interesses do país naquele momento foram centrados numa perspectiva ideológica associada à ideia de promoção do crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento social, o qual continuou ser visto muito mais como despesa do que investimento. A preocupação do governo era privatizar o conhecimento de forma a aumentar a polarização da riqueza, deixando de lado a oferta de uma educação crítica que possibilitasse ao trabalhador reconhecer as formas de exploração do trabalho, uma

vez que uma das teses da doutrina neoliberal, conforme a literatura, pressupõe a desigualdade como elemento fundamental para a eficiência e produtividade capitalista (BRITO, 2017, p.42).

O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva anunciou “[...] na sua proposta de governo a esperança de mudanças econômicas e sociais de uma parcela da população que sofria com os acentuados índices de desigualdades sociais, bem como o acirramento da pauperização” (BRITO, 2017, p. 43). Neste sentido, salienta-se que

Nos primeiros anos de seu mandato, Lula preocupou-se em colocar em prática um projeto de desenvolvimento pautado no processo de equilíbrio social, uma vez que nos governos anteriores a preocupação era regular práticas do mercado. Assim, o Estado assumia como uma de suas finalidades as questões sociais (BRITO, 2017, p. 43).

Com relação às políticas de Educação, o governo Lula, no intuito de

[...] promover a expansão do sistema educacional e dos níveis de qualidade, os primeiros anos do governo foram marcados pela abertura de debates e propostas de políticas para a educação profissional, em especial para jovens e adultos, o que significou um confronto direto com o modelo econômico que vinha se desenvolvendo no governo de seu antecessor (BRITO, 2017, p. 43).

Contudo, evidencia-se que não obstante demonstrar a necessidade de integrar “[...] ensino profissional e tecnológico ao ensino médio”, mesmo assim houve a criação de “[...] programas na área da educação voltados para a população de jovens e adultos, que herdaram as características de políticas compensatórias e focais, já relatado anteriormente, como forma de minimizar os impactos socioeconômicos” (BRITO, 2017, p. 44). Diante disso, a gestão de Lula

[...] ao proporcionar mudanças no sistema de educação profissional e tecnológica, apresentou como desafio manter a política econômica, atendendo as classes sociais atingidas pelas consequências da reestruturação produtiva econômica, como o aumento do desemprego no país. Diante dessa conjuntura, o governo implantou programas e projetos voltados para o processo de escolarização e profissionalização dos jovens e adultos, como o Programa Escola de Fábrica (BRITO, 2017, p. 44).

Porém, o Programa Escola de Fábrica, do governo de FHC opunha-se à proposta de governo de Lula que “[...] era promover a articulação do ensino profissional e tecnológico e a educação básica”. Nesta perspectiva, o programa foi criticado de forma contundente, pois “O ensino proposto no programa poderia ser ofertado no próprio ambiente de trabalho, o que descaracterizava o ambiente escolar”, fator esse correlacionado a “[...] reforçar visões e práticas mercadológicas associadas à educação, contexto esse que, a partir do ano de 2005, levou a edição de outra proposta de formação denominada: Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos (PROJOVEM)” (BRITO, 2017, p. 45). Diante do exposto, Brito (2017, p. 45), chama a atenção para o fato de que

Ambos os programas adotados pelo governo tiveram por objetivo inserir o mais rápido possível o jovem e adulto no mercado de trabalho. Porém, apresentaram ausência de integração com outras políticas públicas que pudessem proporcionar a inserção no mercado de trabalho formal e a melhoria da renda familiar (BRITO, 2017, p. 45).

O governo de Lula “[...] já vinha investindo, desde 2003, em debates sobre a temática, que resultaram, no ano de 2004, no Decreto n.º 5.154/2004, que regulamentou a educação profissional no país, em revogação do Decreto n.º 2208/1997” (BRITO, 2017, p. 46). No que se refere ao Decreto n.º 5.154/2004, salienta-se a possibilidade da Educação Profissional se dar na forma integrada à Educação Básica, no entanto não excluiu as formas concomitante e subsequente. Assim,

[...] no momento ainda não era a proposta ideal, mas possibilitava pensar em uma reestruturação da educação profissional e tecnológica que fosse mais significativa e que realmente atendesse os principais interessados, jovens e adultos das classes majoritariamente excluídas (BRITO, 2017, p. 46).

As formas de integração entre Educação Profissional e Ensino Médio se deram a partir de programas e cursos. Ou seja,

Com a implementação do Decreto, ao ensino médio passou a ser promovida no país por meio da oferta de programas ou cursos ofertados nas perspectivas das modalidades denominadas subsequente e concomitante, principalmente a partir do processo de

expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRITO, 2017, p. 46).

Neste sentido, compreendeu-se que a ação popular a fim de exigir do governo “[...] um posicionamento popular orientado para a valorização efetiva das políticas sociais” deveria continuar (BRITO, 2017, p. 46). Nesta perspectiva,

[...] o governo possibilitou repensar diretrizes políticas e pedagógicas que visavam garantir ao público da EJA maiores possibilidades de acesso e formação inicial e continuada, possibilitando uma educação integrada, rompendo com o caráter dualista que vinha sendo desenvolvida no país. A educação profissional integrada a EJA ganhou, em tese, um espaço nas instituições de ensino, principalmente a partir da criação dos Institutos Federais de Ensino, Ciência e Tecnologia que passaram a reservar vagas para o público da EJA, em conformidade com os objetivos expostos na Lei 11.892/2008¹⁸ (BRITO, 2017, p. 47).

No que se relaciona especificamente com a implantação do PROEJA, tem-se a sua implantação, em 2005, por meio do Decreto Nº 5.478/2005 pelo governo federal. Ressalta-se, que

O programa representa a possibilidade de inserção e inclusão de jovens e adultos que não tiveram condições de concluir a educação básica na faixa etária adequada. No Decreto foi atribuída a responsabilidade de oferta do curso às instituições federais de ensino profissional (BRITO, 2017, p. 73).

Porém, contraditoriamente a “[...] literatura aponta que as instituições não se encontravam preparadas para o atendimento de uma Educação Profissional tecnológica integrada ao ensino médio” (BRITO, 2017, p. 74). Então, uma avaliação do programa foi necessária, o que culminou na revogação do Decreto Nº 5.478/2005 pelo Decreto Nº 5.840/2006. Diante disso,

A legislação tornou-se o principal instrumento regulador do PROEJA, pois o Documento Base elaborado via Decreto se constituiu como guia para a aplicabilidade do programa nas instituições de ensino, tendo como um dos eixos a articulação com outras políticas públicas, uma vez que se buscava concretizar a educação profissional e tecnológica como política pública (BRITO, 2017, p. 74).

¹⁸ Lei que “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2008, s/p, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm acesso em: 28 jan 2019.

Destaca-se que o Documento Base do PROEJA prevê uma formação profissional dos trabalhadores, não somente para atender as necessidades do capital, mas também formá-los em uma perspectiva crítica, emancipadora e preparadora de “[...] outro mundo possível” (BRASIL, 2007, p. 32 apud BRITO, 2017, p. 74). Para isso, houve a expansão da oferta do PROEJA para as redes estadual e municipal de ensino. Destarte, “[...] o governo buscou garantir o acesso gratuito e igualitário ao processo de escolarização para jovens e adultos no país”. Neste sentido, defende-se que na nova proposição do programa, o governo pretendia “[...] o rompimento com as dicotomias existentes entre a educação básica e a técnica” (BRITO, 2017, p. 75). Ou seja,

Na realidade, tem-se um programa que deve ser gestado na sociedade pelo Estado como forma de compensar as desigualdades e as trajetórias escolares descontínuas. Sendo assim, o PROEJA para os jovens e adultos é uma ‘ponte’ entre o ensino fundamental, médio e o ensino superior, além de uma profissionalização, contribuindo para a integração sociolaboral (BRITO, 2017, p. 75).

Para isso, o Documento Base do PROEJA apresenta seis princípios que servirão de norte para a elaboração dos “[...] projetos políticos-pedagógicos dos cursos” do PROEJA. Visto que “[...] se apresenta como desafio para as instituições escolares que têm pela frente a implantação de uma política que se propõe afastar o discurso neoliberal até então presente nas políticas de educação” (BRITO, 2017, p. 75). Porém, para que essa educação ocorra, Brito (2017, p. 76) esclarece que

[...] o sistema de ensino público e seus agentes devem assegurar uma educação para jovens e adultos numa perspectiva integrada, e não uma educação meramente instrumental, voltada para a formação profissional, a ser exercida em um posto de trabalho na sociedade (BRITO, 2017, p. 76).

Defende-se, no âmbito dos cursos do PROEJA, que o currículo contemple uma perspectiva nova, que não seja apenas formar para o mercado e sim “[...] ceder lugar a uma formação integral dos sujeitos” conforme prevê a legislação (BRITO, 2017, p. 76). Para isso, impõe-se a necessidade de haver um currículo integrado, “[...] a proposta da integração curricular para o PROEJA visa possibilitar a formação de sujeito crítico-reflexivo e cidadão de direito” (BRITO, 2017, p. 77).

Para tanto, o Documento Base do PROEJA prevê ações que visam a formação continuada dos “professores e gestores”, “cursos de especializações, e desenvolvimento de pesquisas em âmbito de programas de Pós-Graduação relacionadas ao PROEJA e sua materialização nas instituições de ensino”, promovidos pela SETEC/MEC, planos de gestão em âmbito nacional, criação de um “[...] comitê de natureza consultiva para acompanhar a implantação e realizar o controle social do programa”, os recursos financeiros se originam do “[...] orçamento da União, recursos do MEC e parcerias interministeriais de acordo com organismos internacionais ou outros fundos de financiamentos” (BRITO, 2017, p. 77).

Diante do que foi explicitado anteriormente, Brito (2017, p. 77-78) conclui que o Programa precisa de “uma análise atenta, diagnóstica e de avaliação permanente do processo de implantação e implementação dos cursos vinculados ao PROEJA, em especial nos Institutos Federais, principais promotores pela execução do programa” por parte “do governo, dos agentes sociais e da sociedade” (BRITO, 2017, p. 77-78).

Na dissertação “Políticas públicas de EJA no município da Serra: (im)possibilidades e desafios do PROEJA-FIC”, Batista (2011) traz como se deu a elaboração do PROEJA em âmbito nacional a partir de lutas sociais que buscavam a superação tanto das “[...] distorções e dualidades presentes nas políticas para a educação profissional” quanto a “[...] necessidade premente de formação profissional com aumento da escolaridade para as pessoas jovens e adultas” (BATISTA, 2011, p. 76).

Diante disso, o PROEJA passou a vigorar em 2005 pelo Decreto Nº 5.478/2005, sucedendo sua revogação pelo Decreto Nº 5.840/2006 “[...] que introduz novas diretrizes e amplia a abrangência do primeiro com a inclusão das ofertas de cursos no âmbito do PROEJA para o público do ensino fundamental integrado à EJA, o PROEJA-FIC” (BATISTA, 2011, p. 76).

Ressalta-se que o Decreto Nº 5.478/2005 mencionava que o programa deveria atender jovens e adultos do ensino médio “[...] articulada a um curso de formação técnica devendo ser oferecido nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)” (BATISTA, 2011, p. 76). Já o Documento Base do PROEJA elaborado a partir do Decreto Nº 5.840/2006

[...] afirma que este programa tem o objetivo de contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados, em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA (BRASIL, 2007 apud BATISTA, 2011, p. 76-77).

Chama-se a atenção para a compreensão político-pedagógica do programa que se fundamenta em uma

[...] proposta de integração da educação básica à educação profissional, buscando assim, superar a perspectiva dualista de trabalho manual separado do intelectual, entendendo o trabalho como atividade humana de produção da existência e, portanto, numa perspectiva criadora e não alienante (BATISTA, 2011, p. 77).

A fim de proporcionar “escolarização e formação profissional inicial” o Documento Base do PROEJA especifica os cursos a seguir:

- 1 – Educação profissional técnica de nível médio com ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir o título de técnico.
- 2 – Formação inicial e continuada com o ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida.
- 3 – Formação inicial e continuada com ensino fundamental (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano), para aqueles que já concluíram a primeira fase do ensino fundamental (BATISTA, 2011, p. 77-78).

Ressalta que de acordo com a “[...] necessidade regional de formação profissional são, também, admitidos cursos de formação inicial e continuada com o ensino médio” (BATISTA, 2011, p. 78). Porém, para que seja possível implantar um programa dessa envergadura é necessário que “[...] se tenha em vista a superação de alguns desafios que perpassam tanto a educação profissional quanto a educação de jovens e adultos”. Diante deste cenário, destacam-se as principais dificuldades:

Desafios como a construção de uma organização curricular integrada, formação dos profissionais, utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante e a falta de estrutura para a oferta de cursos, são alguns dos tantos que devem ser considerados na implementação de uma política como o PROEJA e exigem recursos

financeiros que dêem subsídios a ações que concorram para a efetivação dos objetivos propostos (BATISTA, p. 78).

No entanto, o Documento Base do PROEJA, prevê a destinação de fundos, pela União, que proporcionem:

a) investimentos em infraestrutura (obras e equipamentos); b) contratação de serviços de consultoria; c) despesas de custeio em geral; d) auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático etc.); e) financiamento de material didático e de publicações impressas e eletrônicas. (BRASIL, 2007b, p. 62 apud BATISTA, 2011, p. 78-79).

Ressalta-se que a concepção “[...] da política do PROEJA” se propõe a discutir questões que tratam da EJA, tais como:

[...] garantia do direito de acesso à educação com qualidade, bem como da ampliação da oferta nas entidades públicas, com projetos pedagógicos inovadores que valorizem, inclusive, diversos saberes. Apontam ainda para a necessidade de ter o trabalho como princípio educativo e para a necessidade de um projeto político pedagógico integrado que considere os sujeitos em suas múltiplas experiências e modos de existência. Nesse sentido, trata-se de uma política que compartilha a positividade de olhar os sujeitos da EJA a partir de suas singularidades (BATISTA, 2011, p. 79).

Porém, Batista (2011, p. 79) nos alerta que não obstante os progressos que o PROEJA evidencia “[...] não deixa de se constituir como uma política de governo e precisa avançar, no sentido de construir mais estratégias e ações para tornar-se uma política de Estado”. Contudo, “[...] o PROEJA, como uma política voltada para a EJA, traz o mérito de ampliar o alcance dessa modalidade, que durante décadas teve o seu atendimento relegado a políticas marginais e relegada a condições precárias de atendimento” (BATISTA, 2011, p. 79).

A investigação realizada por Batista (2011) apontou questões relacionadas ao processo de implantação do PROEJA, organização, concepção político-pedagógica, financiamento, etc., bem como chamou a atenção para a necessidade de continuidade das ações por parte do Governo Federal, para que possa tornar-se um programa de Estado.

Na dissertação de D’Avila (2015) “A implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo” busca-se delinear o

percurso realizado para que o PROEJA passasse a integrar a “[...] agenda de governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva” (D’AVILA, 2015, p. 87).

Pontua-se no governo de FHC a focalização das políticas públicas no Ensino Fundamental, “[...] à custa do Ensino Médio”. Já a Educação Infantil ficou a cargo dos municípios e a EJA foi simplesmente desconsiderada (PAIVA, 2013, p. 109 apud D’AVILA, 2015, p. 87).

A chegada de Lula à presidência da República em 2003 pelo Partido dos Trabalhadores – PT oferece uma nova expectativa para a “[...] educação profissional, especialmente aquela oferecida na modalidade integrada. Seu governo não rompe com o anterior, mas aponta mudanças” (CHILANTE, 2013 apud D’AVILA, 2015, p. 87).

Influenciado pelas “[...] reformas políticas da década de 1990”, o governo de Lula foi marcado mais pela conservação dessas políticas, do que pela interrupção, pode observar este fato na focalização das políticas por meio do “[...] discurso da ‘inclusão social’ em vez da garantia do ‘direito universal à educação’” (OLIVEIRA, 2009, apud D’AVILA, 2015, p. 88). Sendo assim,

[...] no que diz respeito à educação, em seu programa de governo indica que o foco das políticas educacionais seria os jovens, como, por exemplo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundeb, que amplia seu atendimento para a educação básica, e não mais somente o ensino fundamental, incluindo também os alunos da EJA, além de destacar a importância dada à recuperação da rede pública de ensino, desde o ensino fundamental até a universidade, afirmando em seu plano, que: “Uma boa **formação da juventude** colabora para a retomada do desenvolvimento sustentável”; “A educação de qualidade é fator de emancipação e cidadania, **contribui para que os jovens** se integrem ao mercado de trabalho e evita a fragmentação social que alimenta a violência e o crime organizado”; “A queda da renda familiar provocada pela relativa estagnação da economia, a alta taxa de desemprego e a inadequação do sistema de ensino vêm gerando um número cada vez maior de **jovens** que não conseguem ingressar e permanecer no mercado de trabalho”. Estas propostas trazem à discussão questões como ampliação do ensino médio e necessidade de profissionalização, que indicavam a revogação do Decreto n.º 2.208/97 e organização de novas políticas de educação profissional, adequadas à concepção de politécnica e valorização dessa modalidade de ensino, são algumas das propostas que indicam o foco das ações para os jovens (D’AVILA, 2015, p. 88 grifos da autora).

Diante disso, a EJA e a Educação Profissional foram pauta de debates – como, por exemplo, os “[...] seminários nacionais de discussão sobre o ensino médio e a educação profissional, abrindo espaço democrático para discussões sobre os rumos desta modalidade de ensino” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006 apud D’AVILA, 2015, p. 90) – de setores da sociedade, que pressionava o governo para que houvesse políticas destinadas a estas modalidades de ensino. Neste sentido, demonstra-se a revogação do Decreto Nº 2.208/1997 e a promulgação do Decreto Nº 5.154/2004 (D’AVILA, 2015, p. 91).

Com relação ao Decreto Nº 5.154/2004, enfatiza-se que este representa apenas uma dilatação do decreto anterior, visto que, mantinha as formas concomitante e subsequente “[...] a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação tecnológica de graduação e pós-graduação”, apresentando como novo a possibilidade da formação integrada entre a Educação Profissional e Ensino Médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006 apud D’AVILA, 2015, p. 91-92). O Decreto Nº 5.154/2004 “[...] regulamenta os artigos da LDB n.º 9.394/1996 que tratam da educação profissional (39 a 41)” (D’AVILA, 2015, p. 92).

No que se refere às solicitações para o novo decreto, cita-se:

[...] de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006), foi a necessidade da mudança do foco das políticas públicas de educação profissional, de assistencialista para uma educação que verdadeiramente promovesse a inclusão social de forma que estivessem em sintonia com as políticas emprego e renda e com os setores produtivos locais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006 apud D’AVILA, 2015, p. 93).

Para demonstrar um pouco da complexidade das políticas públicas voltadas para a EJA, D’Avila (2015, p. 95) elabora um quadro com os programas criados e o público a ser atingido por estes programas:

Figura 2

Programas	Ano	Público alvo
Agente Jovem de Desenvolvimento Humano	1999	Jovens de 15 a 17 anos
Brasil Alfabetizado	2003	Adultos e idosos (a partir de 2007 passa a atender a partir dos 15 anos)
Fazendo Escola	2004	Alunos da EJA
Escola de Fábrica	2004	Jovens de 15 a 24 anos
Projovem	2005	Jovens de 15 a 29 anos
Proeja	2005	Jovens a partir dos 18 anos

FONTES: DOMBOSCO; LEITE (2010); JEFFREY *et al.* (2011); MACHADO (2009); CHILANTE (2013); RUMMERT (2007) elaborado por: D'AVILA (2015, p. 95).

Na análise e apreciação do processo de criação do PROEJA enfatiza que

[...] em 2006 o MEC organiza a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em Brasília. Na abertura do evento, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, destacou o desejo do governo de abrir espaços de discussão da educação nacional, através das conferências, sendo a de educação profissional a pioneira. A realização de conferências para garantir a participação da sociedade civil é uma marca da gestão Lula.

A primeira conferência nacional foi realizada pelo governo Vargas, na década de 1940 e teve como objetivo de discussão a saúde. Desde então, Avritzer (2012) aponta a realização de 115 conferências, das quais 74 durante o governo Lula, ampliando as áreas temáticas para meio ambiente, educação, políticas para minorias, educação, esportes, entre outras, além das tradicionais áreas de saúde e assistência social. São convocadas pelo poder Executivo, através de ministérios e secretarias e, geralmente, são precedidas de conferências municipais e estaduais (D'AVILA, 2015, p. 96-97).

As conferências tiveram a função de promover o debate com a sociedade e a elaboração do documento síntese das conferências buscou intervir na construção “[...] políticas públicas para cada setor ou área temática” (POGREBINSCHI; SANTOS, 2011 apud D'AVILA, 2015, p. 97).

D'Avila (2015, p. 97) ressalta que

Durante a Conferência, o Ministro da Educação destaca que uma das prioridades do governo é reconectar a educação profissional à educação de jovens e adultos, tendo como uma das justificativas a motivação do aluno. Citando o Projovem e o Proeja, apresenta pesquisas que mostram que a evasão das salas de aula de EJA integradas à educação profissional são menores do que as que são desvinculadas (D'AVILA, 2015, p. 97).

Em contrapartida, D'Avila (2015, p. 97-98) explicita que não há unanimidade entre os autores que se dedicam a esta temática, sobre esta política (PROEJA) e outras, atenderem efetivamente ou somente de forma focalizada os interesses do público alvo. As divergências compreendem as análises realizadas por Oliveira e Machado (2011); Moraes (2006); Moura e Henrique (2012), Leite (2013), Rummert (2007), Lima (2007):

Oliveira e Machado (2011) destacam que é a primeira vez que existe a possibilidade de integração entre a EJA e a educação profissional, fato que, além de proporcionar o acesso dos jovens e adultos à educação profissional amplia o sentido da EJA, até então marcada pelo atendimento precário e restrito à alfabetização e aos primeiros anos do ensino fundamental. Moraes (2006) também destaca a importância da unificação dos currículos da formação geral e da formação profissional, atendendo as especificidades e as necessidades de educação desta população.

[...]

Moura e Henrique (2012) acreditam que o Proeja é criado com duas principais finalidades: garantir à EJA políticas permanentes de formação e integrar, de fato, a educação profissional e a formação geral, possibilitando aos alunos a inserção social.

Para Leite (2013, p. 288), a criação desses programas demonstra a crença que o atraso e a pobreza no Brasil são resultados da falta de oportunidades educacionais e estas, então, seriam a forma de atender às mais diversas demandas, “[...] visando a inclusão social, a assistência social, os direitos humanos e a educação de qualidade”

[...]

Já Rummert (2007, p. 38) entende que, “[...] várias iniciativas focais foram implementadas, atendendo a pequenos contingentes populacionais, aos quais, dadas as suas fragilidades como atores políticos, são oferecidas possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como portadoras potenciais de inclusão. Trata-se, assim, sobretudo, de atuar de forma urgente para controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial”. A descontinuidade dos processos educativos voltados a esse público revela a falta de políticas educativas para o setor. Essas mudanças administrativas, conceituais e pedagógicas, que a tornam segmentada e heterogêneas (LIMA, 2007). O que deve ser buscada é uma efetiva inserção do jovem e do adulto no sistema educativo,

garantindo assim seu direito constitucional e possibilitando a verdadeira construção da cidadania (D'AVILA, 2015, p. 97-98).

Na sequência, analisa-se dos Decretos Nº 5.478/2005 e o Nº 5.840/2006 que regulamentam o PROEJA. O Decreto Nº 5.478/2005 previa a implementação do PROEJA na rede federal de educação já para o ano seguinte, ou seja, 2006, constituindo-se em uma enorme dificuldade para estas instituições, visto que, o público jovem e adulto caracterizava-se como algo novo (D'AVILA, 2015, p. 98).

Com relação ao PROEJA, enfatiza-se o fato de que este deveria responder preocupações que se referiam a uma educação profissional

[...] que garantisse formação adequada, ampla, a qual possibilitasse aos cidadãos a apreensão dos conhecimentos e valores do trabalho, de forma a se tornarem autônomos, e não mais uma educação profissional que treina e forma mão de obra barata e sem perspectivas de crescimento (D'AVILA, 2015, p. 99).

O PROEJA relaciona-se ao “[...] art. 3º, parágrafo 2º do Decreto n.º 5.154/2004” que pressupõe articular educação profissional e EJA (D'AVILA, 2015, p. 99). Passado um ano do Decreto Nº 5.478/2005, houve a sua revogação e a publicação, pelo governo federal, do

[...] Decreto n.º 5.840/2005 [2006], o qual, apesar de revogar o anterior, pode ser considerado uma extensão dele, ao ampliar a oferta para cursos de nível fundamental e estender a possibilidade de oferta do Proeja aos governos municipais, estaduais e entidades privadas vinculadas ao sistema “S” (D'AVILA, 2015, p. 99).

Com relação aos cursos PROEJA, assinala-se, a partir do Decreto Nº 5.840/2006, a “[...] formação inicial e continuada de trabalhadores (Proeja-Fic) e educação profissional e técnica de nível médio (Proeja), indicando que devem ser adequados às características dos jovens e adultos atendidos na instituição” (D'AVILA, 2015, p. 99).

Enfatiza que o Decreto Nº 5.840/2006 trouxe em seu texto que as “[...] instituições federais deverão implementar o Proeja até 2007, destinando, no mínimo, 10% das vagas para essa modalidade de ensino” (D'AVILA, 2015, p. 99). Porém, D'Avila (2015) ressalta que “Para Rummert (2007) este percentual de vagas não amplia o acesso, uma vez que são vagas criadas para um curso em detrimento de

outras, provocando, apenas, um deslocamento das vagas já existentes” (RUMMERT, 2007 apud D’AVILA, 2015, p. 99).

Destaca-se que o Decreto Nº 5.840/2006 legisla ainda sobre:

[...] cargas horárias mínimas para cada curso [...] escolha do curso, estruturação e oferta às instituições de ensino, bem como a expedição de diplomas e certificados [...] aproveitamento de estudos condizente com a etapa pretendida [...] reconhecimento e certificação de habilidades adquiridas em espaços não escolares [...] que os diplomas de curso técnico na modalidade Proeja terão validade nacional e que o acompanhamento e controle social da implementação do projeto será realizado através de um comitê nacional (D’AVILA, 2015, p.100).

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec/Mec elaborou o Documento Base do PROEJA¹⁹ “[...] para apresentar o programa e dar as diretrizes para sua implementação” e sua concepção de educação condiz com a “[...] formação integral do aluno” (D’AVILA, 2015, p. 100). Neste sentido, chama a atenção que conforme

[...] Rummert (2007) afirma que essa intenção é contraditória, pois, ao definir as instituições integrantes do sistema “S” como parceiros, a educação a ser oferecida terá um caráter instrumental e de acordo com as necessidades imediatas dos empresários (RUMMERT, 2007 apud D’AVILA, 2015, p. 100).

Porém, enfatiza que apesar de o início não ter correspondido ao esperado pelos

[...] que lutaram pelo reconhecimento do direito à educação da população jovem e adulta trabalhadora e pela Secadi, é inegável que a inclusão da EJA nas instituições federais de tecnologia é uma vitória em relação à garantia de educação de qualidade para essa população (CHILANTE, 2013 apud D’AVILA, 2015, p. 101).

Por fim, destaca que a Educação objetivada pelo PROEJA aos jovens e adultos na rede federal de educação, marcados pela exclusão histórica, “[...] foram um avanço significativo na inserção social e demonstram a importância dessa política” (D’AVILA, 2015, p.101-102).

¹⁹ D’Avila (2015, p. 100) utilizou o “[...] Documento base elaborado em 2009, apresentado como uma revisão do documento de 2005”.

Em síntese, D'Avila (2015) compreende o processo de implantação do PROEJA, anteriormente à promulgação dos Decretos Nº 5.478/2005 e Nº 5.840/2006. Traz à discussão os governos de FHC e Lula, destacando os Decretos Nº 2.208/1997 e Nº 5.154/2004 e o caráter de continuidade existente entre os governos com relação às políticas educacionais, para em seguida discutir a criação do PROEJA e sua organização. Aponta que há divergência entre os autores que se ocupam do PROEJA. E, por fim destaca, que o PROEJA consiste em um “avanço significativo” para o público a que se destina, a EJA.

Na dissertação intitulada “A implementação do PROEJA como uma política de inclusão e expansão: modelo e trajetória” Eloy João Losso Filho (2011) chama a atenção para o governo Lula com relação à Educação Profissional que “[...] lança uma proposta de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica”. Essa proposta resultou na ampliação “[...] do número de unidades, na transformação de algumas unidades em universidades tecnológicas, no aumento do número de vagas e na implantação de cursos na modalidade educação de jovens e adultos” (LOSSO FILHO, 2011, p. 42).

Salienta que a promulgação do Decreto Nº 5.154/2004 concebeu que a Educação Profissional seria expandida mediante “[...] cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (LOSSO FILHO, 2011, p. 42).

Dando continuidade à Política de Educação Profissional no ano de 2005 é promulgado o primeiro decreto, Decreto Nº 5.478, que integra a Educação Profissional ao Ensino médio na modalidade de EJA (PROEJA) e também a formação inicial e continuada de trabalhadores (PROEJA FIC) (LOSSO FILHO, 2011, p. 42).

Em 2006 um novo decreto, Decreto Nº 5.840, revoga o anterior e contempla algumas alterações:

Em resumo, as alterações mais significativas foram: mudança do nome do Programa; no 1º decreto o de nº 5.478/05 somente as instituições Públicas da Rede Federal de Ensino podiam ofertar o Proeja, já no 2º Decreto o de nº 5.840/06 outras instituições podiam também ofertar o Proeja, os estados, os municípios e a iniciativa privada do “sistema S”; teve três edições do documento base do Proeja; No 1º Decreto só se falava em Integração da Educação

Profissional com o ensino médio Proeja-Médio, já no 2º Decreto, fala-se em Integração da Educação Básica com o Ensino Profissionalizante, portanto podendo ofertar também Proeja-Fic (LOSSO FILHO, 2011, p. 45).

Ademais, as “peculiaridades” dos jovens e adultos integrantes dos cursos PROEJA a partir do Decreto Nº 5.840/2006 devem ser levadas em consideração. Enfatiza-se que “[...] os cursos nessa modalidade podem ser articulados ao Ensino Fundamental (Proeja-Fic) ou ao Ensino Médio (Proeja) objetivando elevar o nível de escolaridade do trabalhador”, sendo que no referente ao Ensino Médio as formas podem ser: integrada e/ou concomitante (LOSSO FILHO, 2011, p. 46). Dentre as diferenças entre as formas de oferta dos cursos PROEJA, considera-se:

[...] na modalidade integrada o curso é planejado de modo a conduzir o aluno para a habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino e com matrícula única. Já na modalidade concomitante, o aluno deverá ter matrícula distinta para cada curso, podendo cursar na mesma instituição de ensino ou instituições distintas dependendo de cada caso. Há ainda a modalidade subsequente oferecida somente a quem tenha concluído o Ensino Médio.

A estrutura integrada é oferecida somente aos concluintes do Ensino Fundamental e visa capacitar e certificar o técnico de nível médio sendo que, os cursos de nível médio e profissional, são cursados na mesma instituição, contando com matrícula única para cada aluno. A estrutura concomitante é oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso (LOSSO FILHO, 2011, p. 46).

Outra modificação dada pelo Decreto Nº 5.840/2006 é a ampliação da carga horária dos cursos estabelecendo apenas o mínimo de horas que deveria haver em cada modalidade (PROEJA e PROEJA FIC). Os cursos devem obedecer à demanda local. Estabelece as diretrizes a serem seguidas para oferta dos cursos PROEJA como, por exemplo, a “[...] construção prévia de um projeto pedagógico integrado único” (LOSSO FILHO, 2011, p. 46-47).

Importante salientar que o Decreto Nº 5.840/2006 estabeleceu “[...] que as instituições federais de educação profissional deveriam implantar cursos e programas regulares do Proeja, até o ano de 2007”. Neste sentido, essas instituições passaram “[...] a se organizar no sentido de criar cursos técnicos de nível

médio integrado na Modalidade de Jovens e Adultos, a fim de atender o que determinava a legislação” (LOSSO FILHO, 2011, p. 47).

O “Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional ao Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos” é lançado no início de 2006 “[...] pelo Ministério de Educação e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica”. Este documento emerge com a finalidade “[...] de discutir princípios e concepções que fundamentam o programa e as formas de organização para um currículo integrado com os pressupostos da educação de jovens e adultos”, sendo que o resgate e a reinserção de milhões de jovens e adultos ao sistema educacional na formação profissional é um pressuposto exposto no documento (LOSSO FILHO, 2011, p. 47).

Com relação à estrutura do Documento base destaca-se

[...] resgate histórico sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, enfocando o fato de que essa modalidade de educação é marcada por descontinuidades e por políticas públicas insuficientes para dar conta da demanda potencial de jovens e adultos existentes no país (LOSSO FILHO, 2011, p. 47).

O documento salienta o perfil do público alvo do PROEJA, enfatizando a situação de marginalização destes, com relação ao sistema, e a necessidade de viabilizar a inclusão de modo que “[...] esse segmento da população construa sua cidadania e possa ter acesso a melhores condições de vida e a uma sociedade mais justa” (LOSSO FILHO, 2011, p. 48).

No que se refere aos princípios do PROEJA apresentados no documento base, aponta-se que são seis: “[...] O primeiro deles diz respeito ao compromisso e ao papel das entidades públicas em relação ao acesso e a permanência da população em ofertas educacionais” (LOSSO FILHO, 2011, p. 48). Trata-se de uma política voltada para a inclusão e a permanência dos alunos do PROEJA (LOSSO FILHO, 2011, p. 49). “O segundo princípio norteador dessa política volta-se para a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais público”, ou seja, garante como “direito de todos e dever do Estado” a educação básica incluindo o Ensino Médio (LOSSO FILHO, 2011, p. 49).

Com relação do terceiro princípio, o mesmo está direcionado a ampliar o ensino básico e universalizar o Ensino Médio, percebendo a “formação humana”

como um processo longo que possibilite a consolidação do “[...] conhecimento, suas linguagens e formas de expressão” (LOSSO FILHO, p. 49).

No quarto princípio, destaca-se a compreensão do “[...] trabalho como princípio educativo²⁰ vinculando Ensino Médio e trabalho, mas não com o objetivo de ocupação profissional direta e sim pela transformação do mundo baseada no trabalho” (LOSSO FILHO, 2011, p. 50).

Evidencia-se sobre o quinto princípio que o mesmo “define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito”. Entendo a pesquisa, neste princípio, como uma “[...] ferramenta capaz de produzir conhecimentos, auxiliando na compreensão da realidade empírica e contribuindo para a construção da autonomia intelectual dos sujeitos educandos” (LOSSO FILHO, 2011, p. 50).

Por fim, o sexto princípio “[...] considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundamentos da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais” (LOSSO FILHO, 2011, p. 50).

Finalizando a discussão sobre a política do PROEJA, Losso Filho (2011, p. 51) salienta que:

Por meio dessa política, busca-se prioritariamente um projeto político pedagógico integrado, o que se traduz em cursos dentro da modalidade EJA com currículo integrado, ou seja, a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio a partir de um projeto político pedagógico único (LOSSO FILHO, 2011, p. 51).

Losso Filho (2011) destaca a ampliação da rede federal de Educação Profissional e tecnológica possibilitada pelo Decreto Nº 5.154/2004. Outro desdobramento do Decreto Nº 5.154/2004 é o Decreto Nº 5.478/2006 e, posteriormente, o Decreto Nº 5.840/2006. Analisou as diferenças presentes nos Decretos Nº 5.478/2005 e Nº 5.840/2006 e apresentou a organização dada pelo documento base do PROEJA, bem como seus princípios.

Neste capítulo foram apresentadas as pesquisas referentes à implantação do PROEJA, ou seja, as suas bases legais expressas pelo Decreto Nº 5.478/2005, pelo Decreto Nº 5.840/2006, pelo Documento Base do PROEJA (2007), e demais

²⁰ Para uma compreensão mais aprofundada do trabalho como princípio educativo Losso Filho (2011, p. 50) traz uma discussão realizada por Saviani (2003).

legislações que de alguma forma se relacionam com o PROEJA como, por exemplo, os Decretos Nº 2.208/1997 e Nº 5.154/2004 e a Lei Nº 11.892/2008.

CAPÍTULO 2

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA E DO PROEJA FIC

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados do processo implementação do PROEJA e do PROEJA FIC nas dez produções científicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da região Sudeste do Brasil, no período de 2010 a 2017. Para tanto, o capítulo está organizado em três seções. A primeira apresenta o panorama das produções pesquisadas sobre o PROEJA, no período de 2010 a 2017. A segunda seção apresenta o processo de implementação do PROEJA e do PROEJA FIC. A terceira seção apresenta, no processo de implementação do PROEJA e PROEJA FIC os problemas relacionados a Evasão Escolar.

2.1 Panorama das produções científicas sobre o PROEJA

Nas cidades de Uberlândia – MG o estudo do foi realizado por Edna Alves Pereira Medeiros. A tese “Políticas públicas educacionais e o PROEJA-FIC: interseção entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional” foi defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, estado de Minas Gerais, na área de concentração História e Historiografia da Educação.

A pesquisa analisa, sob a perspectiva das políticas públicas, a implementação do PROEJA FIC (Decreto Nº 5.840/2006), ou seja, a Educação Profissional para jovens e adultos trabalhadores, que não cursaram o a etapa do Ensino Fundamental, tendo como objetivo central

[...] analisar o processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com o ensino fundamental, o PROEJA-FIC, criado pelo Decreto Federal 5.840, de 13 de julho de 2006 (MEDEIROS, 2013, p. 17).

Importante ressaltar a delimitação de um curso: “Nesta tese, tomaremos um modelo de curso para análise, o curso de segurança alimentar voltado para o segmento da panificação e conservação de alimentos” (MEDEIROS, 2013, p. 18).

Destaca-se que as etapas da pesquisa foram a análise documental e a busca pelo referencial teórico sobre o tema, levando em consideração “[...] a qualidade das publicações para a compreensão crítica” (MEDEIROS, 2013, p. 25). Como etapas da pesquisa e como orientação para a investigação ressaltou:

O trabalho de pesquisa impôs sucessivas etapas: da análise documental até a construção do aporte teórico para a crítica das políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Todos os momentos da pesquisa foram animados pela opção teórica que norteou nossas atividades, tivemos o materialismo histórico como orientação para a investigação, portanto, servimo-nos do método dialético para confrontar as iniciativas estatais com a realidade social (MEDEIROS, 2013, p. 26).

Marcelina Teruko Fujii Maschio defendeu, em 2011, a tese “Educação básica e Educação Profissional do trabalhador Jovem e Adulto: desafios da integração”, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Faculdade de Filosofia e Ciências do *Campus* de Marília, na área de concentração Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Inicialmente a busca de informações se deu nas “[...] instituições vinculadas à rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), aqui denominada, rede federal” (MASCHIO, 2011, p. 15). Essa busca inicial ocorreu devido ao primeiro Decreto Nº 5.478/2005 que regulou o PROEJA e que previa a sua implantação na rede federal. Outra justificativa é que no momento que a pesquisa foi realizada a oferta do PROEJA nas redes estaduais e municipais estava em fase inicial, bem como a rede federal de ensino está “[...] presente em todos os estados da federação e Distrito Federal” (MASCHIO, 2011, p. 15-16).

Destaca-se que “O recorte temporal ficou restrito ao período de 2006, ano de implantação do Proeja, a 2010, ano limite de acesso às informações disponíveis até o momento da redação deste trabalho” e “A delimitação de opção de análise restringiu-se à vinculação do Proeja com o Ensino Médio na forma integrada”, visto que o PROEJA prevê atuações em outras etapas de educação básica (MASCHIO, 2011, p. 17). Sendo assim o principal objetivo da pesquisa é

[...] analisar a implantação do Proeja na rede federal de Educação Profissional, no que se refere aos aspectos internos à instituição, sob o olhar dos envolvidos no processo, representados por docentes,

coordenadores de curso, alunos e principalmente, futuros alunos (MASCHIO, 2011, p. 18).

Para alcançar o “[...] rigor metodológico necessário em uma pesquisa” priorizou-se o “[...] procedimento de análise definido foi o qualiquantitativo” (MASCHIO, 2011, p. 19).

A síntese das etapas da pesquisa, fonte e coleta de dados/método foi assim sistematizada por Maschio (2011, p. 90):

Figura 3

QUADRO 8: Síntese das etapas da pesquisa, fonte e coleta de dados

ETAPA	OBJETIVO	FONTE	COLETA DE DADOS/MÉTODO
I	Aprofundar o entendimento do objeto de pesquisa – o Proeja	Legislação pertinente e documentos oficiais	Pesquisa documental
II	Conhecer a produção científica sobre o Proeja em Programas de Pós-Graduação, em livros e periódicos	Banco de Teses da Capes, <i>internet</i> e bibliotecas	Pesquisa documental e bibliográfica
III	Entender o Proeja sob o olhar das instituições ofertantes	Coordenadores pedagógicos e de curso e docentes	Questionário e entrevista
IV	Analisar o Proeja sob o olhar do aluno, quanto às expectativas pessoais e profissionais	Alunos matriculados no Proeja	Questionário e entrevista reflexiva
V	Analisar sob a visão do trabalhador a possibilidade de seu retorno à escola, via Proeja	Trabalhador jovem e adulto, considerado como potencial futuro aluno	Questionário e grupo focal

FONTE: Maschio (2011, p. 90).

No IFMT – *campus* de Cuiabá, São Vicente e Cáceres, Silvia Maria dos Santos Stering defendeu, em 2015, a tese “O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do PROEJA no IFMT – política, fato e possibilidades”, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, *campus* Rio Claro, Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo.

Stering (2015) busca investigar a implantação dos cursos do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, pois atuou como coordenadora pedagógica por

[...] quatro anos, entre 2008 e 2012, [e] teve a oportunidade de acompanhar a implantação de cada um dos campi desse instituto, durante o processo de transição para a atual estrutura multicampi e, também, de conhecer de perto as dificuldades e os desafios advindos desse processo e dentre estes a operacionalização do Proeja (STERING, 2015, p. 26).

Sendo assim, a tese ora citada propõe-se a elucidar a seguinte questão:

Quais os efeitos do Proeja sobre os processos educacionais, considerando a conjuntura macro, política curricular nacional e também a conjuntura micro, contexto da prática e dos resultados do Decreto 5.478/05, a partir da realidade do IFMT, tendo em vista a implantação de um Programa imposto pelo poder Legislativo e sancionado pelo Executivo? (STERING, 2015, p. 26-27).

Para elucidar a questão acima mencionada Stering (2015, p. 28) utiliza o “[...] método de indução analítica” e complementa que “Esta pesquisa, em consonância com a abordagem de indução analítica, é de natureza qualitativa” (STERING, 2015, p. 29). Neste sentido, a “trajetória investigativa” perpassou pela “pesquisa bibliográfica” e pelo “[...] instrumento de coleta de dados juntos aos sujeitos da pesquisa, gestores, docentes, discentes e egressos do IFMT” para isso foram utilizadas “[...] entrevistas em profundidade, com possibilidades de narrativas [...]” (STERING, 2015, p. 29).

No IFES – *campus* Vitória, Miguel Vinicius Teixeira Da Silva defendeu, em 2016, a dissertação de mestrado “Tensões e contradições na implementação do PROEJA: hegemonia e contra-hegemonia no contexto do projeto neoliberal e neodesenvolvimentista”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

A investigação foi sobre a implementação e a institucionalização do PROEJA. Em âmbito nacional buscou apreender “[...] papel do Estado na oferta de escolarização e de profissionalização” e as legislações. Em âmbito local a pesquisa contemplou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES *campus* Vitória e teve como objetivo “[...] revelar as tensões e contradições

que envolvem a oferta do PROEJA” (SILVA, 2016, p. 18). Sendo assim, apresentou como objetivo geral: “[...] problematizar a tensões e contradições que envolvem o processo de criação e implementação do PROEJA na rede federal, tendo em vista o papel do Estado na oferta de escolarização e de profissionalização” (SILVA, 2016, p. 18).

O “princípio norteador” de análise da pesquisa está descrito como sendo “[...] o Materialismo Histórico Dialético, buscando alcançar uma percepção marxiana do problema com o objetivo de elucidar as questões que envolvem as tensões, contradições relacionados ao tema de pesquisa”. Já a “[...] proposta metodológica é de natureza qualitativa” (SILVA, 2016, p. 19).

Diante disso, destaca-se que foram utilizados “três caminhos de análise”, a saber:

No primeiro escolhemos a análise documental. Dessa forma, objetivamos analisar, caracterizar e elaborar sínteses que possa nos proporcionar um maior conhecimento do objeto [...]

Do mesmo modo, tomamos como estratégia, trilhar o caminho da pesquisa bibliográfica [...]

E no terceiro momento, inicialmente propomos uma observação participante, entretanto, após o exame de qualificação e os primeiros passos em nossa ida a campo entendemos que era necessário buscar outra metodologia que contemplasse nossos objetivos e que nos proporcionar-se alcançar os resultados esperados. Este caminho perpassa pela Entrevista em Profundidade [...] (SILVA, 2015, p. 20-21).

No IFG – *campus* Formosa, Roberta Gama Brito, em 2017, defendeu a dissertação “Entre o prescrito e o vivido: O PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - *Campus* de Formosa (2010-2015)” no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação.

A justificativa da delimitação espacial, entre outras, é que

[...] em 2012, consegui ingressar [...], por concurso, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFG, na cidade de Formosa no Estado de Goiás, para atuar na área de políticas de Assistência Estudantil destinadas, entre outros aspectos, a possibilitar o ingresso, a permanência e a terminalidade dos cursos realizados pelos estudantes em vulnerabilidade social (BRITO, 2017, p. 16)

Já o período que investigou (2010-2015) justificou:

Dessa forma, o presente Estudo de Caso encontra-se delimitado por um recorte temporal entre os anos de 2010-2015, que possibilitou a escolha dos sujeitos participantes do PROEJA no IFG, os docentes que lecionaram e os ex-gestores (também docentes) que exerceram cargo de gestão relacionado diretamente ao PROEJA (BRITO, 2017, p. 24).

O objetivo principal da pesquisa foi o de

[...] analisar, de acordo com o enfoque dialético-hermenêutico, os limites e as possibilidades da formulação e execução do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás Campus de Formosa, no período de 2010-2015 (BRITO, 2017, p. 14).

Salienta-se, ainda, o método de análise e os recursos metodológicos utilizados na pesquisa:

Empregou-se o estudo de caso de natureza qualitativa, orientada pela abordagem do Materialismo Histórico-Dialético, tendo como recursos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, o questionário semiestruturado aplicado aos docentes atuantes no PROEJA e a técnica da entrevista semiestruturada com os ex-gestores do programa (BRITO, 2017, s/p Resumo).

No município da Serra - ES em parceria com o IFES, Andrea de Souza Batista defendeu em 2011 a dissertação “Políticas públicas de EJA no Município da Serra: (im) possibilidades e desafios do PROEJA-FIC” em Vitória, no Espírito Santo, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Inicialmente esclarece-se que a motivação para a dissertação supracitada advém “[...] da experiência como aluna e profissional da educação de jovens e adultos (EJA)” (BATISTA, 2011, p. 16). Destaca-se a atuação profissional da pesquisadora como gestora no município da Serra – ES, localização espacial da presente pesquisa. O PROEJA FIC foi aderido pelo município no ano de 2009, após

“[...] importantes reformulações em sua política para educação de jovens e adultos” (BATISTA, 2011, p. 36).

Assim sendo, ressalta que a dissertação “[...] buscou uma análise detalhada do percurso de implementação e gestão do PROEJA-FIC no município da Serra”. A “[...] natureza deste estudo caracteriza-o no âmbito das pesquisas qualitativas [...] nos fez tomar como estratégia metodológica apropriada de pesquisa, o estudo de caso” (BATISTA, 2011, p. 42) e “[...] a coleta de dados se deu por meio de duas ferramentas: entrevistas e análise documental” (BATISTA, 2011, p. 44).

Carolina Machado D’Avila em 2015 defendeu a dissertação “A implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

Ressalta-se que o objetivo geral da dissertação de D’Avila (2015) foi

[...] identificar se o clima de rejeição sobre a obrigatoriedade da oferta de um curso destinado a um público alvo absolutamente distinto daquele historicamente atendido pela instituição³, e o processo de transformação dos Cefet em Instituto Federal – IF logo após a publicação da lei que institui o Proeja, acompanhado de uma rápida expansão, com característica centralizadora, influenciou a implementação do Proeja nos câmpus novos, abertos entre 2006 e 2011 (D’AVILA, 2015, p. 22).

O período da pesquisa é de 2006 e 2011 e a localização espacial foi o IFSP, sendo que número de *campus* no IFSP era de 27 no período estudado (D’AVILA, 2015, p. 22). A pesquisa ora em questão corresponde a um estudo de caso e para “[...] melhor analisar a situação apresentada, optamos pela utilização da pesquisa qualitativa [...]” (D’AVILA, 2015, p. 23). Por fim, enfatiza-se que “Nesta pesquisa, realizamos levantamento documental, bibliográfico e entrevistas com os responsáveis pela instituição e pela implementação do Proeja à época de sua publicação” (D’AVILA, 2015, p. 26).

Sandra Torquato Bronzate em 2014 defendeu a Tese “O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Educação.

Bronzate (2014) analisa o

[...] processo de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (PROEJA FIC), desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), em parceria com os municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista, vinculados aos campi de São Paulo, Guarulhos e Salto (BRONZATE, 2014, p. 18).

A pesquisa investigou a parceria entre o IFSP e os municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista, localizados na região metropolitana de São Paulo com exceção do último.

Bronzate (2014, p. 24) apoiou-se “[...] nas propostas de pesquisa-ação e de pesquisa participante”, porém ressaltou que

[...] o método não foi assumido em sua integralidade, uma vez que não se pretendia discutir e, por conseguinte, anuir à elaboração e o desenvolvimento da pesquisa juntamente com os participantes. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica mostrou-se mais pertinente ao estudo pretendido, pela identificação já existente com os sujeitos dos processos sociais a serem investigados, compondo a pesquisadora esse grupo de sujeitos (BRONZATE, 2014, p. 25).

No IFSC, *campus* Florianópolis e *campus* Continente Eloy João Losso Filho, em 2011 defendeu a dissertação de mestrado “A implementação do PROEJA como uma política de inclusão e expansão: modelo e trajetória” no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

O *lócus* da pesquisa Losso Filho (2011) foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, da unidade de Florianópolis, cuja delimitação temporal foi 2006, ano em que foi implementado o PROEJA no IFSC – Florianópolis, com a obrigatoriedade imposta pelo governo federal a partir do Decreto Nº 5.840/2006.

Outro detalhe é que desta forma a rede federal de educação profissional tecnológica deveria ofertar o Proeja, obrigatoriamente. Passou de um simples convite para uma imposição, cumpra-se o

Decreto, observando o Documento Base do Proeja de 2006 e ofertando 10% do número de matrículas do ano anterior, ou seja, o ano de 2005 (LOSSO FILHO, 2011, p. 2).

Neste sentido, a pesquisa trata de um “[...] estudo de caso sobre o modelo e trajetória da implementação do programa, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC), no Campus de Florianópolis, no ano de 2006” (LOSSO FILHO, 2011, p. 11-12). O objetivo geral foi o de “Analisar a trajetória e o modelo de implementação do Proeja no IF-SC e sua contribuição para a qualificação e formação cidadã dos jovens beneficiários” (LOSSO FILHO, 2011, p. 13).

A pesquisa de campo pautou-se em “critérios qualitativos” na escolha dos sujeitos entrevistados, sendo que as entrevistas deveriam receber o tratamento de “análise prospectiva” (LOSSO FILHO, 2011, p. 14). Já a análise do “Modelo de implementação” foi retrospectiva (LOSSO FILHO, 2011, p. 16).

No estado do Amazonas, municípios de Manaus, Coari e São Gabriel da Cachoeira, Agida Maria Cavalcante dos Santos defendeu em 2013 a tese “PROEJA: análise do processo de implantação da política educacional profissionalizante para jovens e adultos no estado do Amazonas” no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais. A delimitação espacial e temporal foi:

O lócus desta pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no Estado do Amazonas, nos pólos onde o programa PROEJA foi implantado até o ano de 2010, ou seja, nas cidades de Manaus (capital); no Município de Coari – sede do pólo de extração do gás natural pela PETROBRAS –, e no Município de São Gabriel da Cachoeira - área fronteiriça de gerência municipal indígena (SANTOS, 2013, p. 28)

Salienta-se, ainda, o objetivo geral da pesquisa:

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA, instituído no âmbito federal através do Decreto nº 5.840 de 2006. Busca identificar que tipo de modelo foi adotado no processo de implantação dessa política e se esse processo resulta no sucesso da

mesma incidindo de forma favorável na relação educação e trabalho (SANTOS, 2013, p. 25).

A pesquisa ora apresentada é classificada como qualitativa. No entanto, Santos (2013, p. 123) salienta que

Triviños (1987, p. 125) situa a pesquisa qualitativa como transversalizada por três bases teóricas: a estrutural-funcionalista, a fenomenologia, e o materialismo dialético. Porém, não cogitamos a assunção de nenhuma dessas linhas de forma pura, pois, dependendo das referências bibliográficas, dos instrumentos de coleta de dados e das conclusões apresentadas, a pesquisa apontará mais para uma ou outras das três teorias apresentadas (SANTOS, 2013, p. 123).

Salienta-se ainda que a postura imperativa adotada por Santos (2013, p. 124) se “[...] baseia num movimento indutivo-dedutivo e exige uma prática social, que incidirá na ampliação da análise com vista à construção de uma totalidade de pensamento sobre o objeto a ser pesquisado”.

Por fim, destaca-se que para traçar o perfil dos estudantes foram utilizadas “questões objetivas” e a realização de “[...] entrevistas, com um roteiro de perguntas, cujas respostas foram transcritas pela pesquisadora” (SANTOS, 2013, p. 125).

Em síntese, o Quadro 8 expressa o o panorama geral das 10 produções científicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da região Sudeste do Brasil, no período de 2010 a 2017, contemplando autor/ano de defesa; título; instituição e orientador; palavras-chave e municípios em que o PROEJA e PROEJA FIC foram implementados:

Quadro 8 – Panorama geral das 10 produções científicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da região Sudeste do Brasil (2010 a 2017)

AUTOR/ ANO DE DEFESA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO E ORIENTADOR	LOCALIDADES DE IMPLEMENTAÇ ÃO	PERÍODO DA PESQUISA
BATISTA, Andrea de Souza (2011)	Políticas Públicas de EJA no município da Serra: (im)possibilidad es e desafios do PROEJA FIC	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES Orientadora: OLIVEIRA, Edna Castro de	PROEJA FIC no município da Serra - ES em parceria com o IFES	Não especifica
BRITO,	Entre o prescrito	Universidade Federal	PROEJA no IFG	2010 - 2015

Roberta Gama (2017)	e o vivo: o PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus de Formosa (2010-2015)	de Uberlândia – UFU Orientador: PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz	– <i>campus</i> Formosa	
BRONZATE, Sandra Torquato (2014)	O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista	Universidade de São Paulo – USP Orientadora: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal	PROEJA FIC nas cidades de Guarulhos, Osasco, São Bernardo do Campo, Francisco Morato, Itapevi e Várzea Paulista. (parceria com o IFSP).	Não específica
D'AVILA, Carolina Machado (2015)	A implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	Universidade Estadual de Campinas UNICAMP Orientadora: JEFFREY, Debora Cristina	PROEJA e PROEJA FIC no IFSP	2006 – 2011
LOSSO FILHO, Eloy João (2011)	A implementação do PROEJA como uma política de inclusão e expansão: modelo e trajetória	Universidade Estadual de Campinas UNICAMP Orientador: AGUILAR, Luis Enrique	PROEJA e PROEJA FIC no IF-SC, <i>campus</i> Florianópolis e <i>campus</i> Continente	2006
MASCHIO, Marcelina TerukoFujii (2011)	Educação Básica e Educação Profissional do Trabalhador Jovem e Adulto: desafios da integração	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Orientador: QUAGLIO, Paschoal	PROEJA no Ensino Médio na rede federal (EPCT)	2006 – 2010
MEDEIROS, Edna Alves Pereira (2013)	Políticas Públicas Educacionais e o PROEJA-FIC: interseção entre Educação de	Universidade Federal de Uberlândia – UFU Orientador: GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira	PROEJA-FIC (Ensino Fundamental) (Decreto Nº 5.840/2006) e REDE	Não específica

	Jovens e Adultos e Educação Profissional		CERTIFIC (Portaria Interministerial Nº 1.082/2009).	
SANTOS, Agida Maria Cavalcante dos (2013)	PROEJA: Análise do processo de implantação da política educacional profissionalizante e para Jovens e Adultos no Estado do Amazonas	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP Orientador: BRYAN, Newton AntonioPaciulli	PROEJA Ensino Médio no estado do Amazonas, Manaus; no Município de Coari; e Município de São Gabriel da Cachoeira.	2006 – 2010
SILVA, Miguel Vinicius Teixeira da (2016)	Tensões e contradições na implementação do PROEJA: hegemonia e contra-hegemonia no contexto do projeto neoliberal e neodesenvolvimentista	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES Orientador: LIMA, Marcelo	PROEJA no IFES – <i>campus</i> Vitória	Não especifica
STERING, Silvia Maria dos Santos (2015)	O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do PROEJA no IFMT – política, fato e possibilidades	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Orientadora: ADAM, Joyce Mary	PROEJA no Ensino Médio, PROEJA FIC (Decreto Nº 5.478/2005) no IFMT – <i>campus</i> de Cuiabá, São Vicente e Cáceres	2008 – 2012 ²¹

FONTE: Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação; CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração da autora (2019).

Apresentou-se, nesta seção, um panorama geral das 10 produções científicas selecionadas para a presente pesquisa. Na próxima seção será analisado o processo de implementação do PROEJA e do PROEJA FIC. A análise realizada pelos autores sobre o processo de implementação do POREJA e PROEJA FIC

²¹ “A pesquisadora, como coordenadora pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, por quatro anos, entre 2008 e 2012, teve a oportunidade de acompanhar a implantação de cada um dos campi desse instituto, durante o processo de transição para a atual estrutura multicampi e, também, de conhecer de perto as dificuldades e os desafios advindos desse processo e dentre estes a operacionalização do Proeja” (STERING, 2015, p. 26).

ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, com utilização de entrevistas e grupo focal, conforme veremos.

2.2 O processo de implementação do PROEJA e do PROEJA FIC

Para iniciar a análise sobre o processo de implementação do PROEJA e PROEJA FIC ocorreu em determinada localidade/instituição e/ou curso.

Edna Alves Pereira Medeiros (2013, p. 161), portanto, não analisa uma instituição específica, mas uma proposta de curso oferecido ao PROEJA FIC e amparado pela Rede Certific que é o Curso de Segurança alimentar na manipulação de alimentos, voltado para a indústria alimentícia.

Com relação ao currículo salienta que este

[...] assume um papel crucial e não deve ser estanque e compartimentado, pelo contrário, deve estar em permanente construção, a partir do conjunto que permeia as relações sociais estabelecidas pelos próprios trabalhadores, baseado sempre em suas experiências, em suas trajetórias de vida, dialogando com a sua diversidade sociocultural. De tal maneira, o currículo não se constitui algo a priori, pré-estabelecido, que não leve em conta as especificidades inerentes dos sujeitos em suas interações com o mundo que os cerca. Ao invés disso, o currículo deve ser a expressão de uma constante interação ente o sujeito-cidadão e a sociedade (MEDEIROS, 2013, p. 156).

Identifica no documento base do PROEJA alguns princípios que devem servir de base na formulação curricular e orientar a

[...] prática dos sujeitos envolvidos nesse programa, sobretudo, os docentes e demais profissionais que atuam de modo direto ou indireto com a Educação Básica, vinculada à Educação Profissional, de modo a aprimorar o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências do trabalhador na condição de sujeito-cidadão (MEDEIROS, 2013, p. 156-157).

No entanto, chama a atenção para o fato de que, mesmo com todo empenho e interesse dos envolvidos, “sabe-se que a visão oficial, em função de vários fatores, não corresponde à realidade dos cursos de Educação Profissional articulados à educação de jovens e adultos”. Neste sentido, destaca que:

[...] o governo, ainda, realiza propagandas em massa, as quais não se efetivam na prática social, quando muito, ocorre uma certificação, por meio de suas políticas compensatórias. Tal fato não permite que o indivíduo adquira habilidades que sejam adequadas à construção de um processo de síntese que possa criar um amálgama capaz de construir outra História, na qual o ser humano não seja simplesmente reconhecido como possuidor de direitos, em que a articulação dos diversos atores-sociais seja um elemento propulsor, divulgador e mobilizador de transformações sociais de cunho democrático e de justiça social; que possa incorporar as demandas e as necessidades ainda não legitimadas na sociedade civil e que, por conseguinte, libere a voz e a participação ativa dos muitos atores, em nosso país, que se encontram silenciados (MEDEIROS, 2013, p. 157).

Ao analisar o PROEJA FIC sustentado pela Rede Certific nota que o objetivo do programa é, na verdade, um meio de certificação que está voltada para a manutenção do sistema capitalista em consonância com os “princípios mercadológicos”, que “necessita igualmente de mão de obra com baixa escolarização e baixa competência técnica” (MEDEIROS, 2013, p. 159).

Este fator também pode ser verificado na baixa carga horária dedicada à formação profissional e sua fragmentação em diversas disciplinas (MEDEIROS, 2013, p. 160). E salienta:

Um curso profissional oferecido simultaneamente à formação continuada de jovens e adultos, que já foram marginalizados do sistema de ensino, quando se encontravam em idade escolar, novamente são marginalizados ao receberem noções em vez de formação; uma certificação que não oferece as condições técnicas para evoluir com o mundo do trabalho, permanecendo aptos apenas às ocupações subalternas em que tais contingentes de jovens e adultos já se encontram (MEDEIROS, 2013, p. 160-161).

Neste sentido, Medeiros (2013) revela a contradição existente entre o que está escrito e as constatações sobre a implementação do PROEJA FIC. Assim, a proposta do curso em questão não permite vislumbrar uma continuidade dos estudos (MEDEIROS, 2013, p. 161).

Mais uma vez o conflito é manifesto, primeiro, há o enfoque na melhoria da qualidade dos serviços ofertados pelo terceiro setor, o consumidor será beneficiado pelo treinamento pelo qual passarão os jovens e adultos trabalhadores. Mesmo neste aspecto dos objetivos, há ainda uma contradição interna, pois a qualificação técnica demanda tempo compatível para o que se entende por formação profissional, o que, dificilmente, poderá ser obtido com 220 horas

complementares a um curso de 1.600 horas. Isto sem contar a ausência de instalações adequadas nas escolas vinculadas ao PROEJA-FIC, via de regra, escolas das redes estadual e municipal que, na quase totalidade, não são escolas técnicas. Além disso, o projeto analisado visa à segurança alimentar, isto é, aos cuidados com a higiene no manuseio dos produtos básicos e na conservação do que foi produzido, portanto, não há ênfase na “qualificação técnica” (MEDEIROS, 2013, p.161).

Medeiros (2013, p. 163) chama a atenção para o fato de que o PROEJA FIC também coloca este trabalhador no mercado de consumo, mas não permite que esse trabalhador saia de sua condição subalterna. Ou seja,

[...] considerando os fatores que envolvem a ação do Estado, especialmente os condicionantes econômicos, fica nítido que as ações inclusivas se prestam a proporcionar a adequação dos indivíduos oriundos das camadas populares no mercado de consumo, proporcionando-lhes um mínimo de instrução para que permaneçam em seu lugar subalterno à margem da cidadania, dando-lhes uma oportunidade de emprego que exige o mínimo de instrução, com o objetivo de fazer deste contingente participantes do mercado de consumo, fazendo girar a roda da economia (MEDEIROS, 2013, p. 163).

Além disso, identifica-se

[...] que, não há, por parte das autoridades públicas instituídas, preocupação em avaliar os efeitos práticos das medidas de cunho educativo, em especial, as ligadas à educação profissional, como, por exemplo, o PROEJA-FIC e a Rede Certific. Muitas vezes, o que ocorre, na prática, é a aplicação de exames em massa, cujos resultados, nem sempre, implicam a promoção de novas estratégias, com o intuito de sanar as possíveis lacunas e carências detectadas no processo de desenvolvimento destes programas, que, em geral, priorizam atividades subalternas, especialmente, as ligadas ao terceiro setor da economia, tais como: telemarketing, ladrilheiro, pintor, eletricista predial, cumim, costureiro, almoxarife, cabeleireiro/barbeiro, jardineiro, porteiro, serralheiro, marceneiro, crecheiro, merendeiro, entre outras tantas (MEDEIROS, 2013, p. 170).

Em relação ao projeto de educação em curso no Brasil “[...] é salutar compreendermos que esse projeto é parte de um processo e de um projeto de educação mais amplo, cujas bases encontram-se, indubitavelmente, ligadas às estratégias do projeto neoliberal em interface com o plano internacional” (MEDEIROS, 2013, p. 179). Isto é, busca responder aos princípios mercadológicos e

de internacionalização do capital conforme a reestruturação produtiva. Sendo assim, tornam-se evidentes “[...] para quem e com que intenções são formuladas e implementadas as políticas públicas educacionais, sobretudo, no âmbito da educação de jovens e adultos, em articulação com a educação profissional” (MEDEIROS, 2013, p. 180).

Salienta ainda que o PROEJA FIC está incluído no rol dos programas governamentais, que servirão para a manutenção do sistema capitalista e respondeu às exigências do mercado, tanto nacional quanto internacional (MEDEIROS, 2013, p. 189).

Por fim Medeiros (2013, p. 185-190), em suas considerações finais, esclarece que a formação pretendida pelo PROEJA FIC não esteve disponível ao seu público alvo: “De fato, ao analisarmos um projeto vinculado ao PROEJA-FIC e à Rede Certific, constatamos que há distância entre o que é pretendido e aquilo que está disponível para a execução da ação educativa” (MEDEIROS, 2013, p. 183). E ressalta que:

O PROEJA-FIC comprova esta tendência de aplicação de recursos financeiros destinados ao oferecimento do mínimo de instrução, e, conseqüentemente o mínimo de impacto social, tendo em vista a emancipação da população brasileira e da soberania da nação (MEDEIROS, 2013, p. 185).

Ou seja, proporciona uma falsa inclusão dos trabalhadores, porém promove a manutenção da sua exclusão, pois a formação oferecida apenas forma para aprimorar as técnicas necessárias para se manter no mercado de trabalho, em sua condição subalterna. Dessa forma o PROEJA FIC ligado a Rede Certific responde bem ao pretendido pelas políticas públicas neoliberais.

Portanto, e apesar da boa vontade dos profissionais da educação distribuídos entre a educação básica, os institutos tecnológicos e as universidades públicas, as ações de governo resvalam no compensatório sem conseguir ganhar expressão como ação afirmativa. O PROEJA-FIC comprova esta tendência de aplicação de recursos financeiros destinados ao oferecimento do mínimo de instrução, e, conseqüentemente o mínimo de impacto social, tendo em vista a emancipação da população brasileira e da soberania da nação (MEDEIROS, 2013, p. 185).

Maschio (2011, p. 89-90) realiza a pesquisa sobre a implantação do PROEJA na rede Federal de Educação a partir do diálogo com os participantes deste processo, bem como o seu público alvo. Por isso, além de pesquisa bibliográfica e documental, realiza entrevistas para entender este processo sob a perspectiva dos envolvidos.

Busca demonstrar o levantamento de produções científicas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, no período de 2006 a 2009, realizado no Banco de Teses da Capes sobre o PROEJA. Neste sentido, ressalta que

Diante dos trabalhos apresentados nos Programas de Pós-Graduação, pode-se inferir que como o Proeja encontra-se em fase de implantação, faz-se necessário estudos e pesquisas que possam auxiliar para que a consolidação deste programa efetivamente ocorra. Ressalta-se que não se pode afirmar que haja desinteresse no tema em questão, pois se observa o crescente aumento de pesquisas sobre o tema, ratificando que de duas pesquisas em 2007 e 2008, houve um aumento para 19 pesquisas no ano de 2009 (MASCHIO, 2011, p. 107).

Também destaca alguns livros, publicações em revistas e eventos, sobre o PROEJA, com isso busca evidenciar

[...] a importância que o Proeja adquiriu na configuração da Educação Profissional, assim como nas instituições da rede federal. Para tanto, destaca-se que no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, ocorrido em 2009, em Brasília, como uma das comemorações do centenário das instituições da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, evento configurado como um espaço de diálogo, reflexão e acompanhamento das ações de Educação Profissional, o tema Proeja teve destaque e foi amplamente debatido (MASCHIO, 2011, p. 109).

Em síntese, sobre o que se relaciona às fontes até então pesquisadas chama a atenção o fato de que as fontes de pesquisa encontram-se em sintonia no que concerne ao processo de implantação do PROEJA. Pois,

Nos relatos foi observado que a natureza dos problemas enfrentados na implantação decorrem praticamente das mesmas causas, isto é, pela imposição do decreto, do exíguo tempo para implantação, da dificuldade de integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional principalmente na modalidade EJA e pela falta de familiaridade dos docentes com a Educação de Jovens e Adultos.

É possível afirmar que o Proeja tem despertado o interesse dos pesquisadores pela especificidade em conciliar três grandes áreas imbricadas na complexa relação entre a educação e o trabalho, cuja produção vem crescendo gradativamente (MASCHIO, 2011, p. 110).

Para demonstrar o olhar das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica salienta que ao realizar esta etapa da pesquisa seu intento foi “entender o funcionamento e as principais dificuldades encontradas na implantação e execução do curso” (MASCHIO, 2011, p. 110), “coordenadores de curso e/ou assessores pedagógicos e docentes” que foram os representantes das Instituições envolvidas nesta etapa da pesquisa (MASCHIO, 2011, p. 111).

No que se refere ao resultado das entrevistas, alguns pontos foram destacados, primeiramente relaciona ao que os docentes enfatizaram:

Entre os pontos considerados “negativos”, destaca-se que na opinião dos docentes as maiores dificuldades do aluno Proeja referem-se à falta de entendimento dos conteúdos, alegando que os estudantes não possuem pré requisitos necessários, ou seja, não dominam os conteúdos básicos que deveriam ter aprendido no Ensino Fundamental. A grande maioria considerou que as dificuldades são consequência do longo tempo afastados da escola, portanto, ou não se lembram dos conteúdos, ou sequer chegaram a aprender.

Ainda, como “ponto negativo”, os docentes apontaram que os alunos não cumprem a maioria das atividades propostas pelos professores, seja pela falta de tempo, pois a grande maioria dos alunos trabalha, ou por serem arrimos de família e responsáveis pelo cuidado familiar. O último ponto apontado foi a falta de interesse dos alunos, justificada pela deficiência do hábito de estudo e pela ausência da importância da educação em seu cotidiano, ou seja, questões culturais que não valorizam a escolaridade.

Há docentes que argumentaram que o “modelo” Proeja é incompatível aos trabalhadores jovens e adultos, devido à exigência da presença diária no curso, pelos horários de início e de término das aulas, geralmente com jornadas de quatro horas por turno, bem como pela carga horária do curso, aqui considerada como excessiva, bem como pela complexidade dos conteúdos.

Verifica-se aqui a predominância do senso comum, de que as instituições devam proporcionar cursos rápidos e aligeirados aos trabalhadores, sem fundamentação científica, ou seja, sem concordar explicitamente, julgam que pela especificidade dos alunos, o Proeja não seja adequado. Também foi salientado pelos professores que alguns alunos sequer tinham real ideia do que se tratava o curso no qual haviam se matriculado.

Cabe ressaltar que parte dos docentes entrevistados atribuiu a responsabilidade das dificuldades do Proeja somente aos alunos. Apontaram que as dificuldades advêm das características econômicas, culturais e sociais dos alunos (MASCHIO, 2011, p. 116-117).

Em contrapartida os docentes também enfatizaram o cumprimento do seu dever com muita dedicação (MASCHIO, 2011, p. 117).

Já no que se refere aos “pontos positivo” destaca que

[...] há docentes que buscam manter os alunos no curso, mesmo sendo minoria. Pequena parcela dos professores argumentou quanto às dificuldades em trabalhar com estudantes há tempo afastados da escola, da necessidade em adaptar metodologias de ensino e as formas de avaliar o aluno Proeja (MASCHIO, 2011, p. 117).

Os docentes também destacaram a relevância de uma prática educativa apropriada com os discentes do PROEJA (MASCHIO, 2011, p. 117) e conclui:

Como em qualquer instituição ou proposta há sempre aqueles que concordam e dedicam-se à proposta, e outros que além de não concordar, não se esforçam para que a proposta se efetive. Há ainda docentes que apresentaram discurso muito democrático, porém na prática, ministram aulas “tradicionais”, que primam pela “eficiência e eficácia” do curso e dos alunos, ou seja, apesar de o discurso ser bastante emancipador, com a afirmação de que buscam a formação humana e do aluno Proeja, na prática, o posicionamento difere muito pouco das aulas que ministram nos demais cursos (MASCHIO, 2011, p. 118).

Na sequência procura demonstrar a perspectiva dos coordenadores entrevistados com relação a implementação do PROEJA. Estes destacaram a falta de conhecimento por parte dos docentes no que diz respeito à especificidade desta modalidade de ensino, a EJA (MASCHIO, 2011, p. 118). Os entrevistados também

Argumentaram que os docentes, apesar de apresentarem o discurso de que estão sensibilizados com o Proeja, na prática, devido à busca da “qualidade” e na ânsia de querer “ajudar os alunos” a obterem sucesso profissional, buscam cumprir os conteúdos propostos no tempo previsto, similar aos cursos técnicos “regulares”. Exemplificam casos de vários docentes que se esforçam muito para que os alunos aprendam. Estes desenvolvem metodologias e materiais didáticos alternativos na tentativa de facilitar a aprendizagem dos jovens e adultos (MASCHIO, 2011, p. 118-119).

Além disso, os coordenadores disseram que nas escolhas de aulas o PROEJA era a última opção dos docentes “[...] havia muitas reclamações dos

professores, inclusive por sentirem-se desanimados, pois raramente sentiam que obtinham êxito junto aos alunos” (MASCHIO, 2011, p. 119).

Outra questão importante citada é que “[...] as dificuldades relacionadas ao curso e aos docentes são mais determinantes do que as causas externas na decisão de abandono dos cursos pelos alunos”, sendo que entre as causas externas estão as dificuldades de transporte, com o período de oferta do curso, visto que principalmente os alunos que frequentavam aulas noturnas tinham mais dificuldades com o transporte, e também com o horário de início da aula e de término (MASCHIO, 2011, p. 119).

Os coordenadores também mencionaram que os alunos “[...] não veem o Proeja como prioridade em suas vidas, dada a necessidade de trabalhar ou por terem que priorizar a família, e que, diante da necessidade, optam por desistir do curso” (MASCHIO, 2011, p. 119). E justificaram que a evasão é consequência “[...] principalmente das condições sociais, econômicas e culturais a que estão submetidos os alunos do Proeja” (MASCHIO, 2011, p. 119).

Em contrapartida, os coordenadores destacaram:

Há registros de docentes que após “vivenciarem” a proposta, não querem mais “sair” do Proeja. Há muitos que optam por ministrar aulas quase que exclusivamente neste curso. Há professores que têm procurado “acertar” e procuram a coordenação para solicitar orientações para melhor atendimento ao aluno Proeja, com incidência de maior procura do que de docentes que atuam em outros cursos (MASCHIO, 2011, p. 119).

Diante do exposto, Maschio (2011, p. 120) chama a atenção que mesmo os docentes não possuindo total assimilação com relação as metodologias que devem ser utilizadas com o público da EJA “[...] os docentes participantes afirmaram ser imprescindível um estudo que pudesse auxiliá-los a minimizar parte dos problemas encontrados”. Propondo ações específicas sobre “aprendizagem, autoestima, motivação e abandono escolar”.

Já sobre as instituições, destaca que a maior parte dos problemas citados pelos entrevistados, tanto os coordenadores, como os docentes “[...] foi o curto prazo disponibilizado para implantação e elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos”. Outra dificuldade encontrada foi a “[...] falta de experiência tanto por parte das escolas ofertantes, como dos docentes no atendimento da modalidade EJA,

além do desafio de ofertar o Ensino Médio integrado à Educação Profissional para jovens e adultos” (MASCHIO, 2011, p. 120).

Como soluções registradas pelos entrevistados

[...] destaca-se a necessidade de dedicar um dia da semana para discussão dos enfrentados pelos alunos em relação ao Proeja, ou seja, estabelecer regularidade de horário de reuniões entre os envolvidos, discutir os anseios e as expectativas, assim como as dificuldades, sejam pedagógicas, de relacionamento ou administrativas, para que possam ser refletidas e analisadas. Também foi apontada como sugestão a vinculação do curso com geração de renda aos jovens e adultos. Também foi sugerido que sejam mantidas as diversas atividades vinculadas ao Proeja, e, principalmente, no que se refere ao financiamento, a fim de que seja efetivo e permanente.

Destaca-se a importância das instituições para a inclusão social, haja vista que, para muitos alunos, é único local que os trabalhadores têm acesso à internet, assim como ao conhecimento sistematizado. Há que se propor programas específicos de atendimento aos trabalhadores jovens e adultos que perderam a regularidade da trajetória educacional, para que efetivamente se sintam como alunos, pelo acolhimento e fortalecimento do pensamento de pertencimento àquela comunidade escolar (MASCHIO, 2011, p. 120-121).

Dando continuidade volta sua atenção para o “olhar” dos alunos e alunas participantes do PROEJA com o intuito de identificar o perfil dos estudantes, bem como a visão destes sobre o PROEJA “[...] quanto ao atendimento de suas expectativas tanto pessoais como profissionais” (MASCHIO, 2011, p. 121).

Maschio (2011, p. 122-128) apresenta os dados referentes ao perfil social dos alunos participantes da pesquisa por meio de tabelas sobre sexo, idade, estado civil, número de filhos, tipo de habitação, escolaridade dos pais, atividade desenvolvida pelo pai e pela mãe na maior parte da vida, situação atual em relação ao trabalho, rendimento mensal, atividade desenvolvida pelo aluno na maior parte da vida, alunos que trabalharam e estudaram ao mesmo tempo, motivos para trabalhar e estudar ao mesmo tempo, alunos que já possuem Ensino Médio concluído, e forma de obtenção do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Na sequência expressa algumas tabelas que demonstram os resultados obtidos com os alunos que se referem ao PROEJA, dentre eles citam-se os motivos para voltar aos estudos no PROEJA sendo que “Ao perguntar aos alunos matriculados quais motivos foram determinantes para que decidissem a voltar a

estudar, especificamente no Proeja, o motivo prioritário foi a necessidade de conseguir um emprego melhor (68,18%)” (MASCHIO, 2011, p. 129).

No que se refere as mudanças após o retorno aos estudos nos cursos do PROEJA, destaca-se a Tabela 22:

FIGURA 4

TABELA 22: Mudanças após retorno à escola no Proeja

Mudanças ocorridas após retorno à escola, cursar Proeja	Frequência	%
aumentei meus conhecimentos, tenho mais preparo	12	18,18
melhorei minha satisfação pessoal	5	7,58
sinto-me seguro para alcançar meus objetivos profissionais	20	30,29
tive reconhecimento no trabalho	8	12,12
surgiram novas oportunidades de trabalho	5	7,58
minha família passou a me respeitar mais	14	21,21
não mudou nada	1	1,52
minha vida ficou pior, mais cansativa, mais corrida	1	1,52
TOTAL	66	100

MASCHIO, 2011, p. 130

Dessa forma ressalta-se que “A oportunidade de estudar, matricular-se em um curso técnico possibilita o aumento da autoestima, o orgulho de si próprio, assim como o reconhecimento e a valorização por parte de familiares e amigos”. Neste sentido infere que a volta aos estudos realizou papel importante “[...] para a realização pessoal, e em decorrência, a profissional. Esta foi a mensagem repassada pelos alunos nas entrevistas” (MASCHIO, 2011, p. 130).

Outro fator ressaltado pelos alunos sobre

[...] o retorno à escola, não se deu simplesmente pela razão de tratar-se da modalidade Educação de Jovens e Adultos, que geralmente é aligeirada ou semipresencial. Muitos desconheciam que a duração do Proeja é praticamente a mesma de um curso regular, mas optaram por permanecer no curso.

A decisão de voltar a estudar, também apontada pelos alunos, foi pela oportunidade de estudar nesta instituição, que muitas vezes tem “fama” de ser muito concorrida, assim como de ser muito exigente e, portanto, difícil (MASCHIO, 2011, p. 130).

Sobre as atividades ou cursos que realizou ou que está realizando além do PROEJA, constatou-se “[...] que 81,81% dos alunos não realizam outra atividade ou curso além do Proeja. Estes alunos configuram-se como trabalhadores, ou por estarem empregados ou à procura de emprego” (MASCHIO, 2011, p. 131).

Já sobre a garantia de emprego após a conclusão do PROEJA, todos os alunos responderam que sim, que existe essa garantia: “Prevaleceu como unanimidade acreditar que um curso técnico é a ‘porta’ para os ‘mundos’ do trabalho, de uma vida mais digna, com melhor remuneração” (MASCHIO, 2011, p. 131).

Sobre a forma em que os alunos tomaram ciência do PROEJA, houve uma prevalência do rádio, com 68,18%: “[...] Os meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão, têm forte alcance na sociedade. O rádio foi apontado como o mais eficiente no caso da informação sobre a seleção para matricular-se no curso Proeja” (MASCHIO, 2011, p. 132).

No quesito se os alunos pretendem fazer curso superior, a maioria respondeu que sim alcançando um percentual de 63,64%. “As respostas mais frequentes foram as Engenharias, seguindo Direito e, posteriormente, Medicina” (MASCHIO, 2011, p. 132).

Com relação a como os alunos entendem a Educação Profissional, “Entendem a Educação Profissional como curso destinado àqueles que precisam de emprego. Um curso destinado aos trabalhadores e aos seus filhos. Observa-se que os alunos incorporam o que lhes é dito e o que é veiculado na mídia”. Outro entendimento é o de preparação para a Universidade, visto a complexidade dos conteúdos e as exigências impostas (MASCHIO, 2011, p. 133).

Como os estudantes do PROEJA entendem a finalidade do programa, a maioria disse “[...] que a relação entre a educação e o trabalho é muito forte, ou seja, que a única finalidade do curso é conseguir emprego. Atestam que o Proeja prepara para conseguir trabalho, mais digno e melhor remunerado” (MASCHIO, 2011, p. 133).

Dentre os problemas apontados estão: “[...] o nível de exigência, carga excessiva de trabalhos e atividades, formas do professor dar aulas” (MASCHIO, 2011, p. 134). No entanto, os estudantes salientaram

[...] que o reconhecimento se dá quando falam em qual instituição estudam, pois, em geral, a visão é de que o grande desafio refere-se a ultrapassar a barreira da seleção de ingresso aos cursos, assim como pela visão que possuem quanto ao grau de dificuldade para permanecer nesta instituição, dado o alto nível exigido pelos professores.

Quanto ao reconhecimento no trabalho e o atendimento das expectativas profissionais, os alunos foram unânimes em afirmar que o curso não só atende as expectativas, como também as oportunidades que surgiram após o ingresso e permanência no curso. Foi possível sentir o orgulho destes alunos em estudar nesta instituição e de sentirem-se vitoriosos por estarem cursando o Proeja (MASCHIO, 2011, p.134).

Para Maschio (2011, p. 134) traçar o perfil dos potenciais futuros alunos do programa selecionou 21 participantes²², sendo que “o Grupo A foi composto por 11 pessoas e o Grupo B por 10. Foram realizados 12 encontros, de fevereiro a junho de 2009, com duração variável entre 50 minutos a 1h40 minutos” (MASCHIO, 2012, p. 139).

Como resposta aos encontros com os potenciais futuros alunos do PROEJA, verificou-se que

[...] os trabalhadores procuram obter apenas certificação rápida e aligeirada, mas posteriormente, após vários cursos de curta duração, argumentam que somente ter uma certificação é insuficiente para mantê-los empregados. Verifica-se a necessidade de orientação profissional e pessoal, a fim de apontar caminhos para que os trabalhadores jovens e adultos possam obter um futuro melhor, mais digno e humano (MASCHIO, 2011, p. 152).

Por fim, ao apresentar os resultados da pesquisa Maschio (2011, p. 153), demonstrou algumas conclusões. Inicialmente destacou que se trata de resultados preliminares, visto “[...] que os programas educacionais são políticas de médio e longo prazo”. Chamou a atenção de que no início de sua pesquisa possuía uma visão diferenciada da “[...] obtida após a coleta de dados”. Neste sentido, observou que houve esforço por parte “[...] das instituições em acatar as determinações emanadas pela Setec/MEC, mesmo cientes da falta de tempo e de preparo prévio para implantar o Proeja [...]. Isto foi observado também no cumprimento das determinações internas” (MASCHIO, 2011, p. 153).

No entanto, destacou que “[...] percebeu-se nos relatos, resistências por parte das instituições da rede federal, quando no momento da promulgação do primeiro decreto do Proeja” (MASCHIO, 2011, p. 154). Neste sentido, observou:

²² “Apesar de terem sido localizadas 21 pessoas com perfil para participar da pesquisa, apenas 17 efetivamente participaram de todo processo. Com as desistências no decorrer do processo, o Grupo A finalizou com 8 participantes e o Grupo B com 9” (MASCHIO, 2011, p. 139).

Quando da decisão de implantação do Proeja poderiam ter sido deflagradas discussões e debates junto às instituições e seus gestores, a fim de verificar qual o tempo e o formato adequado para que estas pudessem se preparar para a implementação. Inclusive para a oferta de cursos de Especialização Proeja e os cursos de Extensão, que poderiam ter iniciado antes da implantação do curso propriamente dito com alunos (MASCHIO, 2011, p. 154).

Por fim, concluiu, que o

[...] Proeja parece estar a um passo de ser reconhecido como nova modalidade educacional, que possa efetivamente formar o trabalhador, atender as especificidades de jovens e adultos e ofertar práticas pedagógicas emancipatórias que busquem não só a formação para os ‘mundos’ do trabalho, mas para a formação do homem (MASCHIO, 2011, p. 157).

Na realização da pesquisa Sterling (2015) se vale, dentre outras metodologias, de entrevistas com os envolvidos no processo de implantação do PROEJA, primeiramente no CEFET MT e, posteriormente, à Lei 11.892/2008²³ no IFMT.

Sobre a articulação entre EJA e Educação Profissional pretendida pelo PROEJA, destaca que trata-se de uma política focalizada (STERING, 2015, p. 175) e ressalta que apesar do texto base do PROEJA pretender uma superação da separação entre a “cultura geral” e a “cultura técnica”. No caso salienta: “Do ponto de vista legal, o tipo de formação proposta atende a lógica da economia e das exigências do mercado” (STERING, 2015, p. 177).

No entanto, destaca que ao mesmo tempo o PROEJA

[...] se configura como uma oportunidade de anulação das experiências de assistencialismo, descontinuidade, fragmentação e de ações parciais, particularidades há muito tempo notadas na Educação de Jovens e Adultos e também na Educação Profissional e Tecnológica. Na mesma medida, se constitui em desafio pedagógico, uma vez que visa a superação do dualismo na educação. Representa, assim, a possibilidade de um novo caminho profícuo, no qual homens e mulheres, atores sociais historicamente deixados à margem se colocam no exercício de dizer seu mundo e ao mesmo tempo interferir nele (STERING, 2015, p. 177-178).

²³ Lei que “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2008, s/p, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm acesso em: 28 jan 2019.

Na sequência explicita a trajetória dos desafios encontrados pela Rede de Educação Profissional diante das reformas educacionais. Ressalta como foi o processo de transformação em Institutos Federais das Escolas Agrotécnicas Federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das Escolas Vinculadas às Universidades Federais. Após demonstrar este processo, busca delinear a trajetória histórica dos Institutos Federais no Brasil e no Mato Grosso. Destaca o *Campus Cáceres*, *Campus Cuiabá* e *Campus São Vicente*, que representam os *campi* de realização da pesquisa de Stering (2015).

Ao desenvolver o processo de “operacionalização do Proeja” busca demonstrar como se ocorreu a sua materialização (STERING, 2015, p. 203) a partir do *Campus Cuiabá*, pois este diferencia-se dos demais, por

Trata[r]-se de um campus industrial, localizado na capital e sendo assim, com características urbanas bem marcadas, que solapa a articulação da educação popular e comunitária, marcando o desenvolvimento do Proeja nos demais campi pesquisados (STERING, 2015, p. 203-204).

Analisa, também, as contradições existentes nas falas dos docentes entrevistados no Campus Cuiabá, sendo que há uma divergência entre a capacidade dos alunos do PROEJA FIC em se tornar um profissional técnico de excelência, como é a tradição do Campus Cuiabá (STERING, 2015, p. 208-210).

Chama a atenção de que “Os discursos proferidos pelos docentes se apresentam, para os discentes do Proeja, como via de mão dupla e, dependendo da forma como são recebidos, podem afetar a decisão do discente em continuar ou não no curso” (STERING, 2015, p. 210). Também ressalta que “Seria ingênuo pensar que a Educação está imune aos interesses do capital” (STERING, 2015, p. 212). No entanto, a Educação Profissional,

[...] pode e deve reinventar sua razão de ser e estar, enquanto mecanismo de formação laboral, como forma de driblar a complexidade imposta pela hegemonia do “capitalismo selvagem”, representado por grandes grupos econômicos que, por força da globalização e do neoliberalismo, tentam, a todo custo, imprimir seus valores hegemônicos (STERING, 2015, p. 212-213).

Sobre a implementação do Proeja no Campus Cáceres destaca que o PROEJA foi implantado “tanto em nível médio como básico, em parceria com a

prefeitura municipal de Cáceres, que se responsabilizou pela parte referente ao núcleo comum” (STERING, 2015, p. 215).

No que diz respeito aos cursos PROEJA Ensino Médio, ressalta que por causa da baixa procura pelos cursos do PROEJA “[...] o Projeto Pedagógico do Proeja do Campus Cáceres entrou em processo de reformulação” (STERING, 2015, p. 215). Sendo que

As causas podem estar relacionadas ao próprio Projeto Pedagógico do Curso, que apresenta uma matriz curricular densa, com carga horária elevada, demandando, além das aulas semanais regulares, as extraclasse, além das atividades desenvolvidas aos sábados, a fim de cumprir a carga horária total. Essa dinâmica torna o curso cansativo, dificultando a criação de espaço para outras discussões, pesquisa e participação em eventos relacionados à formação intelectual e profissional dos alunos do Proeja (STERING, 2015, p. 215).

De acordo com as entrevistas realizadas por Stering (2015) com gestores do campus Cáceres a oferta do curso de Técnico em Cozinha foi posto em discussão para o ano de 2016, visto que Cáceres possui uma demanda para empregar estes profissionais, por tratar-se de uma cidade que recebe muitos turistas e possui

[...] muitos restaurantes produções caseiras e artesanais de alimentos. Além disso, existe uma forte movimentação comercial e turística no porto pantaneiro, cujo potencial é de mais de 300 barcos, com passeios agendados por mês, nos quais as cozinheiras, mesmo contratadas por serviços prestados, devem ter o curso Técnico em Cozinha e Primeiros Socorros, esse último realizado pela Defesa Civil da Marinha (STERING, 2015, p. 215-216).

Outra discussão a respeito do PROEJA que foi destacado nas entrevistas trata da “[...] possibilidade de ofertar o Proeja no horário vespertino, tendo em vista que é um turno em que as mulheres estão liberadas dos serviços domésticos e os filhos estão na escola, além de poderem as mesmas permanecer em casa à noite” (STERING, 2015, p. 216).

Já com relação aos cursos PROEJA FIC no IFMT – campus Cáceres destaca primeiramente que “[...] surgiu dos primeiros contatos entre docentes da instituição e pescadores vinculados à colônia de pesca do município”, que se deu por meio de encontros com pescadores, homens e mulheres. Tal fato contribuiu para o aprimoramento da experiência dos docentes (STERING, 2015, p. 217). Nos

encontros eram destacadas as dificuldades para estudar ao longo da vida (STERING, 2015, p. 217). Neste sentido, o

[...] Proeja FIC apontava a possibilidade de oferecer a esses trabalhadores da pesca o direito constitucional à educação, tanto aos homens como às mulheres que, desde cedo, tiveram suas vidas distanciadas da escola, em função da necessidade de se dedicar ao trabalho, mas que, a partir de então, estavam frente à possibilidade de retornar ou, pela primeira vez, ter acesso à educação formal (STERING, 2015, p. 217).

As entrevistas com os docentes revelaram que ao trabalhar com os alunos do PROEJA FIC perceberam que “[...] os adultos se sentem motivados a participar efetivamente de todas as atividades propostas” (STERING, 2015, p. 219). Os professores citaram em suas falas a necessidade de “respeito do tempo e espaço dos pescadores” (STERING, 2015, p. 220).

O curso do PROEJA FIC oferecido aos pescadores possui uma adaptação das aulas levando em consideração as especificidades do trabalho, como por exemplo, a época da piracema, para não atrapalhar o trabalho dos pescadores. Nesse sentido, a prática era desenvolvida “[...] as margens do Rio Paraguai, o processo educativo é desenvolvido com base na experiência cotidiana, visto que a aula é ministrada em seus locais de trabalho” (STERING, 2015, p. 220).

Os alunos evidenciaram que o PROEJA FIC ensinou a ler, a escrever e possibilitou a qualificação profissional; por isso Stering (2015, p. 222) “[...] avalia o estudo como ferramenta para o exercício da cidadania”. Assim sendo,

Fica evidente que, ao repensar um novo fazer pedagógico em comunhão, na perspectiva Paulofreireana, educadores e educandos do Proeja FIC vêm buscando outro caminho no ato de ensinar e aprender. Ou seja, a prática educativa desenvolvida pelo Proeja FIC se dá na perspectiva de uma educação ao longo da vida e se constitui numa resposta à democratização da educação para todos, entendida como exigência democrática e como resposta ao atendimento de igualdade de oportunidades a ser efetivada na prática (STERING, 2015, p. 222).

A implementação do Proeja no *Campus* São Vicente “[...] foi muito bem recebido pela instituição” (STERING, 2015, p. 223). Devido as singularidades da localidade o PROEJA foi visto, pelos gestores e professores, como uma oportunidade de ajudar os assentamentos existentes no entorno do campus (que é

agrícola), uma oportunidade da “[...] instituição cumprir com seu papel social” (STERING, 2015, p. 223-224). Neste sentido, salienta que

Havia a percepção de que a unidade escolar mediante seu grupo de docentes carecia de recursos para poderem subsidiar a proposta de união entre as necessidades técnicas de aperfeiçoamento no trabalho, de forma comunitária, e a infraestrutura material disponível. Existia a consciência que esse era um espaço que, diferentemente da realidade do campus Cáceres, dependia da boa vontade, do desejo, da grande aliança em curso entre os professores, a equipe gestora do projeto e o governo. Mas que havia um conjunto mais longínquo que dizia respeito às questões do próprio financiamento, que estava contingenciado a áreas não visíveis (STERING, 2015, p. 223-224).

Na pesquisa de Stering (2015, p. 224) um gestor entrevistado salienta que os docentes muitas vezes se identificam com a realidade de seus alunos, ou seja, há “semelhanças entre a história de vida de muitos docentes da instituição em relação aos assentados, por compreender que a educação colabora com a mudança na qualidade de vida das pessoas, assim como foi para eles um dia” (STERING, 2015, p. 224).

Outro destaque é dado pelas dificuldades na implementação do PROEJA, tratava-se de algo novo tanto para os gestores e professores, como pelo público alvo. Assim,

Percebe-se, pela fala de Docente 1C, que não é fácil caminhar no escuro, agir na ausência de certezas. Mas, pelo exemplo das práticas educativas desenvolvidas pelo grupo de docentes no campus São Vicente, podemos inferir que as incertezas não paralisaram a ação coletiva, a luta pela inserção social, pela construção de espaços mais igualitários de reconhecimento e garantia de direitos (STERING, 2015, 224).

Porém destaca, que apesar

[...] da convicção de que a instituição desenvolvia uma oferta inclusiva junto aos assentados, com resultados positivos, o Proeja no campus São Vicente não teve vida longa. Apenas duas turmas foram atendidas e em seguida deixou de realizar a oferta desse Programa em função de questões políticas (STERING, 2015, p. 224).

Dentre as dificuldades foram destacadas a divisão em grupos dentro da instituição, relações de força pelo poder entre os grupos, etc. (STERING, 2015, 225). Já sobre a visão dos alunos com relação ao PROEJA “evidencia que o Proeja no *campus* teve sua importância e que possibilitou, antes da inserção dos atores sociais no mundo e no mercado de trabalho, a inserção destes na vida e na história” (STERING, 2015, p. 225).

Stering (2015), com relação às falas dos autores sociais do PROEJA, ressalta que:

[...] a educação profissional e tecnológica, na perspectiva da formação para o trabalhador, deve acontecer de forma natural na vida das pessoas, e, sendo assim, a resistência consiste no motor das transformações necessárias ao processo educativo. Conforme é possível visualizar na fala de alguns atores sociais integrados ao Proeja, as contradições e conflitos existentes no projeto hegemônico em curso impedem o conformismo. Por ser a educação do adulto trabalhador, a educação do homem que vive em sociedade de forma a atuar e transformar os espaços em que vive, a educação não pode ocorrer de forma fragmentada e adjetivada, ao contrário, esta deve ocorrer ao longo da vida no contexto de uma educação geral (STERING, 2015, p. 227).

Dessa forma, enfatiza a especificidade do público alvo do PROEJA como a modalidade de EJA que foi historicamente tratada como assistencialismo e sempre destinada as camadas mais pobres da sociedade.

Constatou, com a pesquisa realizada no IFMT que os cursos dos PROEJA ofertado pelas instituições dos *campi* de Cuiabá, São Vicente e Cáceres estiveram ligados as demandas do mercado de trabalho local.

Bronzate (2014, p. 84), na tese “O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista” analisa o histórico de implementação nestes municípios e demonstra como se deu o processo de implementação do PROEJA FIC. O processo é resultado de uma parceria entre os municípios e o IFSP. Inicia dando ênfase às particularidades entre os municípios pesquisados e separa em dois grupos

Os municípios que compõem a presente pesquisa podem ser divididos em dois grupos, no que diz respeito às condições socioeconômicas existentes. Guarulhos, Osasco e São Bernardo do

Campo, além de comporem o grupo das maiores cidades do estado de São Paulo em termos populacionais – juntamente com São Paulo, Campinas e Santo André (SEADE, 2011a, p.2), também apresentam valores de Produto Interno Bruto (PIB) bastante superiores aos demais municípios estudados [...]

Dentre os municípios que apresentam menor taxa de PIB, Francisco Morato figura como o que detém menor peso econômico no estado (SEADE, 2011a, p.9). Mesmo em condições econômicas desfavoráveis em relação às demais cidades estudadas, o grupo dos três municípios compreendidos por Francisco Morato, Itapevi e Várzea Paulista apresentam diferenças entre si, sendo que, dos três, Francisco Morato é o que apresenta índices mais desfavoráveis em termos de IDHM, analfabetismo e atividade da População Economicamente Ativa (PEA). Curiosamente, Itapevi apresenta um PIB que, mesmo com valor muito abaixo dos expressos pelo primeiro grupo de cidades, diferencia-se de Francisco Morato e Várzea Paulista. Seu PIB per capita se distancia consideravelmente desses outros municípios, aproximando-se do valor verificado em Guarulhos. No entanto, contraditoriamente, apresenta um IDHM menor que o verificado em Várzea Paulista (BRONZATE, 2014, p. 84).

Bronzate ao elaborar as tabelas²⁴ para apresentação dos dados socioeconômicos relativos tanto aos municípios integrantes da pesquisa, bem como de nível nacional, a saber: escolarização de pessoas com 25 anos ou mais, por região do Brasil e localidades pesquisadas; matrículas na EJA no Ensino Fundamental entre 2007 e 2012 no Brasil e nos municípios pesquisados; o período de matrículas na EJA no Ensino Fundamental entre 2008 e 2013²⁵ (BRONZATE, 2014, p. 85-91).

Com relação às tabelas apresentadas destaca-se uma diminuição no número de matrículas na modalidade de EJA, a partir do ano de 2008 (BRONZATE, 2014, p. 91).

Diante deste cenário a autora questiona: “Mas o que levou os municípios em questão a aderirem à implementação do PROEJA FIC?” e enfatiza que “[...] o processo de implantação passou por dificuldades de diferentes ordens, obstáculos esses que desencadearam, nos municípios que defendiam a implantação do Programa, a adoção de medidas que originalmente cabiam ao IFSP” (BRONZATE, 2014, p. 93).

²⁴ As tabelas de Bronzate (2014) presente na primeira parte do capítulo 2 (Tabelas: 1-5) “[...] elaborada a partir de dados do Perfil Municipal SEADE e Boletim Foco”, “[...] adaptado de IBGE – Síntese de Indicadores Sociais 2013”, “[...] Adaptado de IBGE Cidades – Censo Demográfico de 2010”, “[...] Adaptado de Ministério da Educação. Resumo Técnico Censo Escolar 2012”, “[...] foram elaboradas a partir de consulta a dados do banco do INEP dos censos escolares de 1997 a 2013”.

²⁵ “[...] recorte cronológico de 2008 a 2013, ano de início das quedas constantes no número de matrículas no segundo segmento do ensino fundamental (BRONZATE, 2014, p. 92).

Outro fator que merece destaque se deve ao fato de que durante as entrevistas com os gestores, identificou duas disposições

[...] uma está presente nos municípios que já possuíam, em alguma medida, experiências de formação profissional vinculadas às políticas de emprego, trabalho e renda, de forma independente ou articuladas à EJA, e, outra, nas demais cidades em que essa experiência ainda não existia, ou estava presente sob a forma de cursos de assistência social (BRONZATE, 2014, p. 94).

Os municípios de Guarulhos, Osasco e São Bernardo do Campo, de alguma forma, já possuíam experiência com a Educação Profissional e viam no PROEJA FIC “[...] a possibilidade de consolidar, como política, uma ação que, em termos de intencionalidade, era desenvolvida em maior ou menor grau em seus programas ou projetos” (BRONZATE, 2014, p. 94). Já os demais municípios que compõem a pesquisa, Francisco Morato, Itapevi e Várzea Paulista, que não possuíam experiência com a Educação Profissional “[...] imputavam ao PROEJA FIC a possibilidade de conferir novo significado para a EJA” (BRONZATE, 2014, p. 94).

Neste sentido, para os participantes do processo de implementação o PROEJA nos municípios de Francisco Morato, Itapevi e Várzea Paulista vislumbravam uma educação vinculada ao mundo do trabalho, que atrairia o público da EJA para os bancos escolares e “[...] atribuir[ia] um novo sentido para a EJA” (BRONZATE, 2014, p. 98).

Na relação entre os municípios e o IFSP, destaca

[...] a parceria com o Instituto Federal de São Paulo conjugaria a expertise que a Instituição possui no campo da formação técnica e tecnológica e a possibilidade da certificação profissional às políticas de EJA ou à oferta de cursos de qualificação. Além disso, a possibilidade inicial de financiamento do Programa também se mostrou interessante. Contudo, o que poderia ser uma relação virtuosa, mostrou-se praticamente inexistente na realização do PROEJA FIC (BRONZATE, 2014, p. 99).

Dentre as dificuldades presentes nos municípios²⁶ pesquisados por Bronzate (2014, p. 105), destaca que

²⁶ A análise do “[...] processo de implantação do PROEJA FIC nos municípios, a partir da relação que estes estabeleceram com o IFSP, tendo por objetivo explicitar e discutir os desafios e as dificuldades que se constituíram como impedimentos para que a implantação se consolidasse” (BRONZATE, 2014, p. 105).

A implantação do PROEJA FIC [...] deu-se em meio a um processo conturbado e, politicamente, tenso. Dificuldades estruturais, operacionais, de compreensão e/ou resistência ao Programa marcaram sua configuração e materialização, de forma distinta da preconizada em seus documentos oficiais (BRONZATE, 2014, p. 105).

No que concerne à relação entre os municípios e o IFSP, na implementação do PROEJA FIC, destaca que

A premissa da construção conjunta do Projeto Pedagógico, expressa nos Documentos Base do PROEJA, foi comprometida pela ausência do IFSP nesta discussão. Após a elaboração coletiva realizada pelos municípios, o Instituto acrescentou ao documento as inclusões que julgou pertinentes (BRONZATE, 2014, p. 112).

Ocorreu uma reunião à convite da Pró-Reitoria de Ensino do IFSP aos municípios, no mês de outubro de 2009, a fim de responder à SETEC/MEC sobre o início dos Projetos. Todavia,

Tal reunião foi realizada apenas em 16 de dezembro, precedida pela comunicação oficial da Reitoria do IFSP que pautou uma série de questões relacionadas ao início da execução do PROEJA FIC. A primeira delas tratou de reunião, ocorrida no MEC, que acordou a necessidade de reescalonamento dos prazos de implementação do PROEJA FIC. A segunda questão anunciada referiu-se à impossibilidade legal de contratação de professores para desenvolvimento de atividades-fim de ensino via descentralização de recursos, visto que esse tipo de contratação de pessoa física era permitida apenas para serviços técnicos especializados. A terceira questão, voltada às despesas com pessoal, definiu que municípios e Instituto buscassem parcerias com outros colaboradores para esta finalidade.

Cabe observar que, de acordo com o Ofício nº 40/09, a execução da parte técnica do currículo era atribuição da Instituição Federal. No entanto, alegando a inviabilidade dessa atribuição - uma vez que a carga horária dos professores estava completa, ocupada pelas aulas assumidas no IFSP - defendiam a tentativa de uma forma de contratação de professores para sanar esta dificuldade (BRONZATE, 2014, p. 112-113).

Enfatiza que a SETEC/MEC deu seu aceite na justificativa do IFSP, com relação à falta de professores (BRONZATE, 2014, p. 113).

Nos acertos realizados junto à SETEC/MEC, está presente o aceite quanto à argumentação do IFSP no que se refere à ausência de professores para atuarem no PROEJA FIC, sendo apontada como resolução para o problema uma negociação em curso com o Ministério do Planejamento para a liberação de vagas de concurso, a fim de ampliar o quadro efetivo do Instituto (BRONZATE, 2014, p. 113).

Houve insatisfação por parte de alguns municípios com relação ao IFSP, o que desencadeou uma série de reuniões com a participação dos representantes do IFSP, dos municípios e também representantes do MEC/São Paulo. A SETEC/MEC foi procurada pelos municípios para “[...] posicioná-los sobre os problemas e buscar o estabelecimento de diálogo com o IFSP” (BRONZATE, 2014, p. 115).

Os gestores tanto municipais quanto do instituto federal foram entrevistados sobre o processo de implementação do PROEJA. De acordo com a entrevista com gestores do IFSP identificaram-se posições favoráveis à implantação, e destacaram-se as possibilidades que o PROEJA FIC pode oferecer em relação ao mercado de trabalho, bem como compromisso social que o IFSP possui com a comunidade externa (BRONZATE, 2014, p. 141-142). Também ressalta que se identificaram manifestações de resistência com relação a implementação do PROEJA FIC, pelo fato de os alunos do PROEJA FIC serem diferentes do público do IFSP. Neste sentido, destaca, todavia, que foi possível listar elementos significativos em relação ao

[...] papel atribuído ao Instituto Federal, como as pessoas compreendem a proposta do Programa, quais – a seu ver – foram os problemas internos que impediram a implantação do PROEJA FIC, tal como disposto nos documentos oficiais (BRONZATE, 2014, p. 142).

Com relação ao resultado da entrevista dos gestores municipais foi mencionado que “Os problemas de implantação [...] foram de diferentes ordens, abarcando questões estruturais, administrativas e institucionais” (BRONZATE, 2014, p. 146).

Eloy João Losso Filho (2011) ao analisar o processo de implementação do PROEJA, no IF-SC *campus* de Florianópolis e São José, esclarece que as primeiras turmas do PROEJA iniciaram em 2006 e que anterior esse ano já havia a oferta de EJA no Instituto, porém as matrículas desta modalidade de ensino eram destinadas ao Ensino Médio regular e de pouca procura (LOSSO FILHO, 2011, p. 57-61).

Com relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso técnico de nível médio no âmbito do PROEJA, ressalta que o curso previa entre 2000 horas e 2400 horas, conforme a área profissional (LOSSO FILHO, 2011, p. 69).

Enfatiza que antes da implantação dos cursos PROEJA, foi realizada uma

[...] pesquisa de demanda a partir da análise da realidade sócio-demográfica da população adulta de Florianópolis que possui o ensino fundamental completo e o ensino médio incompleto com dados coletados em escolas da rede pública de ensino (LOSSO FILHO, 2011, p. 70).

Conforme o PPP o curso PROEJA tinha como objetivos:

[...] oferecer uma educação para jovens e adultos, baseada na construção do conhecimento, que aponte para a resolução de problemas, para a autoaprendizagem, que insista na reflexão permanente sobre a prática de forma interdisciplinar e contextualizada. Oferecer a jovens e adultos uma oportunidade de articular as experiências da vida com os saberes escolares. Preparar cidadãos para a vida, com perspectiva de educação permanente. Qualificar e habilitar profissionais para acompanhar a evolução do conhecimento tecnológico e a aplicação de novos métodos e processos na prestação de bens e serviços, isto é, profissionais qualificados e empreendedores capazes de se inserir no processo produtivo dos diversos setores da economia de forma consciente, buscando além da qualificação científica e tecnológica, a reciclagem de novos conhecimentos e métodos (LOSSO FILHO, 2011, p. 70).

A oferta estava direcionada para as pessoas com mais de 21 anos com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto. A formação técnica profissional do curso escolhido se dá a partir do quarto módulo (LOSSO FILHO, 2011, p. 71). Sendo assim, a estrutura curricular está disposta da seguinte forma:

[...] durante os três primeiros módulos todos os eixos temáticos articulados buscarão envolver os saberes necessários para a concretização das competências previstas para a sua formação. Buscar-se-á uma questão norteadora para a qual os professores das várias áreas do conhecimento laborarão, ao início de cada semestre, um trabalho articulado de forma a despertar no aluno a motivação necessária à busca de soluções para questões do seu entorno social. Uma melhor visualização dessa organização curricular, até o terceiro módulo, está no quadro abaixo, em que os três primeiros módulos terão carga horária de 1200 horas, referentes à formação geral (LOSSO FILHO, 2011, p. 71).

Salienta que a escolha do curso técnico pretendido se dava ao findar do segundo módulo. Outras duas opções eram feitas para a possibilidade de o número de vagas ser menor do que o número de alunos inscritos.

Portanto o aluno que ingressava no Proeja, via sorteio, fazia três semestres de disciplinas da cultura geral e ao chegar na 4ª fase, fazia a opção por algum curso técnico existente naquele momento. Portanto ao entrar na área técnica, o aluno estudava mais três semestres ou fases, até concluir o estágio supervisionado para então formar-se e receber o seu certificado de Técnico de Nível Médio (LOSSO FILHO, 2011, p. 72-73).

Diante disso, ressalta que o aluno ficava condicionado “[...] à organização específica do curso técnico escolhido” (LOSSO FILHO, 2011, p. 73).

Para explicar como se dava a “[...] passagem da 3ª fase da Cultura Geral, para uma área específica e tomamos com[o] exemplo o Curso Técnico de Mecânica – Habilitação: Técnico em Automobilística” (LOSSO FILHO, 2011, p. 73). O quadro a seguir demonstra como se dá organização curricular do curso:

FIGURA 5

Área: Indústria					
Módulo	Duração	Subárea	Função	Subfunção	Qualificação Profissional Habilitação
IV e V	800h	Manutenção	Planejamento Controle Execução	Manutenção de Sistemas Automotivos	Auxiliar de Manutenção em Automobilística
VI	400h	Manutenção	Planejamento Controle Execução	Estudo e Controle Manutenção de Sistemas Automotivos	Técnico em Automobilística

Quadro 3: Qualificações Profissionais do Curso Técnico de Nível Médio no âmbito do Proeja

Fonte: (PP- PROEJA, p.45 apud LOSSO FILHO, 2011, p. 73).

Um outro exemplo é o curso Técnico de Informática, onde a procura era grande, possibilitando a abertura de turma específica para o PROEJA e abrindo caminho para os coordenadores dos cursos técnicos criarem um novo modelo. Neste sentido, “[...] abriu-se a possibilidade de oferecer um curso técnico realmente

Integrado desde o seu começo”. Foi o caso do “[...] Curso Técnico de Enfermagem na Modalidade EJA, pertencente ao Departamento Acadêmico de Saúde e Serviços, da Unidade de Florianópolis, na área profissional da saúde” (LOSSO FILHO, 2011, p. 75).

Após a substituição do Decreto Nº 5.478/2005 pelo Decreto Nº 5.840/2006 ocorreu uma nova concepção de proposta do PROEJA e PROEJA FIC, também no IFSC, ou seja, “As alterações trazidas pelo Decreto nº 5.840/2006 implicaram na construção de novas possibilidades de oferta de cursos nas diversas unidades da rede federal, especificamente no IF-SC” (LOSSO FILHO, 2011, p. 77).

Salienta que a partir de números relacionados a escolarização dos trabalhadores e sua qualificação profissional, bem como aos números da EJA, apresentados pelos indicadores nacionais “[...] as escolas formaram parcerias com os municípios ou com os estados. O convênio foi firmado com as instituições de ensino. Cada município solicitou o tipo de curso de que necessitava” (LOSSO FILHO, 2011, p. 79). Com a Lei Nº 11.892/2008 que criou os IF's, o IFSC teve sua estrutura ampliada e novos *campi* abertos. Diante disso, “A fim de garantir a estrutura e funcionamento da nova instituição, houve o repasse de R\$ 1.975.019,60 do Governo federal”. Houve ainda o repasse pelo MEC “R\$ 1.100,00 para cada vaga aberta em edital, até o limite máximo de oitenta vagas” (LOSSO FILHO, 2011, p. 78-79).

Em 2008 foi firmado o convênio entre IFSC e a Prefeitura de São José – SC para oferta de curso PROEJA “[...] presencial, para 36 alunos. O referido curso acontecerá[a] de forma preferencialmente integrada, entre o ensino fundamental e a formação inicial e continuada – Habilidades Básicas em Panificação (IF-SC, 2008, p.1 apud LOSSO FILHO, 2011, p. 79).

Com relação ao processo de implementação no IFSC, conforme apresentado até então, conclui:

Portanto, podemos concluir que no Proeja, desde a sua implementação na Unidade Florianópolis, no ano de 2006 até os dias de hoje, muitos frutos já foram colhidos entre erros e acertos no modelo em que o IF-SC, na época utilizou. Serviu, e com certeza serve de parâmetro para a implementação em outras unidades ou *campi* do Proeja tanto no modelo Proeja ensino médio, como também o Proeja-Fic (LOSSO FILHO, 2011, p. 80).

Especificamente sobre o PROEJA no campus de Florianópolis, destaca que 2007 foi um ano de bastantes modificações, sendo, então, “[...] um período de trabalho intenso, adaptações e renovações, haja vista a posse da nova direção da unidade, a partir do dia 9 de abril, assumindo os compromissos já firmados pela gestão anterior e estabelecendo as novas diretrizes a que se propôs”. Houve também o “Grupo de Trabalho sobre discussão/implantação do Proeja Integrado, bem como alterações de Projetos Pedagógicos de Cursos” (LOSSO FILHO, 2011, p. 81).

No campus Continente salienta que 2007 foi o ano que a nova gestão “[...] teve o desafio de planejar e executar a implantação da Unidade [...]. Com a ocupação do prédio pelo IF-SC, houve a necessidade de adaptação, devido à ampliação da oferta de cursos da área, passando a instituição a atuar também nos setores de Hotelaria, Eventos e Turismo” (LOSSO, FILHO, 2011, p. 81-82).

Neste sentido, destaca que

Ainda como atividades de ambientação, foram realizadas discussões, esclarecimentos e alterações na organização didática proposta pelo IF-SC. Paralela à ambientação, iniciou-se o processo coletivo de identificação e construção dos currículos dos cursos. Foram realizadas oficinas, fundamentadas no princípio da construção do currículo por competências e da metodologia de trabalho por projetos, questões essas também refletidas no processo de ambientação (LOSSO FILHO, 2011, p. 82).

No que se refere à implementação do PROEJA, no ano de 2008, estabeleceu-se três perspectivas de parcerias,

[...] a primeira e a segunda parceria tem por objetivo a construção e execução de um currículo integrado à formação profissional, ao ensino médio com o IF-SC - campus Florianópolis, e ao ensino fundamental com a Prefeitura de São José. A terceira parceria se realizaria com a Escola Sindical Sul e teria o objetivo de participar como observador de um projeto de pesquisa sobre novas possibilidades de integração curricular e práticas pedagógicas diferenciadas em função do perfil do público presente na EJA (LOSSO FILHO, 2011, p. 83).

Já no segundo semestre do ano de 2008, realizou-se “[...] uma parceria com a Prefeitura de São José, através do Curso de Panificação na modalidade Proeja-Fic, na comunidade Araucária”. Destaca também outros acordos estabelecidos entre os

municípios de Tijucas/SC, Itapema/SC, e o IFSC, para oferta dos cursos de Panificação e Confeitaria (LOSSO FILHO, 2011, p. 83).

Com início em 2010 o IFSC *campus* Continente firmou “[...] convênios de Proeja-Fic com ensino fundamental com a Prefeitura Municipal de Rancho Queimado/SC, conforme convênio nº 004/2011 – DEX/PRRE/IF-SC, Curso Operações Básicas em empreendimentos de hospitalidade Rural” (LOSSO FILHO, 2011, p. 83-84).

Como síntese afirma:

Podemos observar que os dois Campi: Florianópolis - Centro e Florianópolis – Continente estão bem afinados com relação à oferta de cursos na modalidade Proeja, tanto na oferta com o ensino fundamental e médio, ambos integrados com a Cultura Geral e a Cultura Técnica. Sempre observando na confecção das Grades curriculares, Currículos, Projeto Pedagógico dos Cursos a importância da plena integração entre as diversas áreas de conhecimentos envolvidas e não podendo esquecer as especificidades de cada região (LOSSO FILHO, 2011, p. 84).

Já sobre o momento atual que a pesquisa foi desenvolvida (2011), Losso Filho destaca que há a necessidade de adequação do IFSC, frente a expansão da rede federal, e salienta que a abertura de novos cursos se dá por meio “[...] de editais de abertura para o processo de ingresso, homologado pelo Reitor do IF-SC, tornando de conhecimento público a abertura de inscrições através de calendário previamente divulgado, normas que regem o processo de ingresso por sorteio público”. E cita com exemplo o *campus* de São Miguel do Oeste, para a oferta do “[...] Curso Técnico de Agricultura Familiar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja/Fic/Ensino Fundamental, em parceria Interinstitucional entre IF-SC e Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Oeste, de 4 de fevereiro de 2011 até 10 de fevereiro de 2012” (LOSSO FILHO, 2011, p. 84). Diante disso,

[...] a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional de 2008 (PDI 2008), podemos verificar que este documento serve de norte para saber aonde o Instituto deve chegar em pelo menos nos próximos 5 anos. Suas metas, suas ações, que são cobradas a cada ano pelo governo federal (LOSSO FILHO, 2011, p. 84).

Ao salvaguardar algumas falas das entrevistas realizadas durante a pesquisa, chama a atenção para as contradições existentes entre o proposto pelo governo

federal, via decreto, e o como ocorreu na prática, sendo que uma dessas contradições diz respeito à integração entre formação geral e técnica, o que não ocorreu (LOSSO FILHO, 2011, p. 85). Outra questão salientada é com relação à formação dos professores da área técnica que não possuíam formação para trabalhar com os alunos de EJA (LOSSO FILHO, 2011, p. 86). Por fim, afirma

[...] 1) Houve um desgaste muito intenso do governo federal com a edição de tantos decretos seguidos, 2004, 2005 e 2006. 2) A adaptação do projeto do PROEJA foi a toque de caixa, porque havia prazo do edital a seguir, não houve tempo de maturação tanto dos coordenadores e professores. 3) No 1º semestre de 2006, houve a greve dos servidores públicos federais, que durou quatro meses, bem no início da oferta da primeira turma do PROEJA (LOSSO FILHO, 2011, p. 87).

Carolina Machado D'Avila (2015), ao analisar o processo de implementação do PROEJA e PROEJA FIC no IFSP, destaca o conteúdo abordado nas entrevistas realizadas com os envolvidos neste processo. Neste sentido, chama a atenção para os encaminhamentos dados ao PROEJA e PROEJA FIC no Instituto, ou seja,

Assim que a estrutura dos IF foi definida, o Proeja e o Proeja-FIC tiveram destinos diferentes. O Proeja ficou vinculado à Pró-Reitoria de Ensino – PRE, enquanto o Proeja-FIC ficou a cargo da Pró-Reitoria de Extensão – PRX, responsável por fazer convênios com prefeituras do Estado para implementação (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2009 apud D'AVILA, 2015, 135).

Ao se referir às entrevistas realizadas com os gestores verificou, na fala de uma ex-diretora, que o atendimento da EJA era algo novo no IFSP, e que o mais próximo de um atendimento a este público eram os egressos dos cursos de EJA que procuravam a instituição para alcançar a certificação técnica (D'AVILA, 2015, p. 136).

Ressalta ainda que “[...] o Proeja chega ao IFSP como mais um curso a ser implementado pela instituição, ainda sem previsão de concursos públicos para a contratação de servidores, apesar da oferta de mais um curso inferir em aumento da demanda” (D'AVILA, 2015, p. 138). Neste sentido, destaca que os recursos do PROEJA era destinado a aquisição de bens de custeio e capital para construção, e completa que houve a necessidade de realocação de recursos humanos para atender o PROEJA (D'AVILA, 2015, p. 138).

A fala de “[...] uma professora, da área de mecânica, que viria a ser coordenadora do curso”, demonstra como o PROEJA foi apresentado aos professores do IFSP:

Me lembro como se fosse hoje. Como que chegou isso pra nós, né? Eu me lembro bem que chegou uma proposta da gente abrir um Proeja e as pessoas não sabiam o que era EJA, muito menos Proeja. Foi explicado então que era uma oportunidade para pessoas que não tinham escolaridade. E assim, chegou na coordenação de mecânica como uma coisa, assim, de boa ação: “ah, vamos fazer vamos colaborar com quem não tem...”. Porque a primeira ideia era essa, de colaboração de uma participação social, mas com uma coisa meio que, assim... não uma discussão profunda, da educação, da necessidade, dos excluídos, não! Chegou nessa intenção. Eu era professora da área de mecânica. Inclusive quando eu cheguei já tinha um curso de qualificação em Proeja, era de Máquinas Operatrizes, era um curso de dois anos [...] era de qualificação. Mas era um curso muito complicado, porque as pessoas não sabiam o que era, tinha problema de grade, porque era a primeira vez que estava sendo ofertado aqui, e foi de sopetão, foi obrigado... e, vamos ofertar! (D’AVILA, 2015, p. 138-139).

Outra questão abordada diz respeito ao fato de o PROEJA

[...] ter sido criado por um decreto, instituindo que os cursos deveriam ser imediatamente ofertados, não houve muito tempo para se estruturar a oferta, e o Proeja foi colocado para os professores, por parte da direção, como um pedido de ajuda para o cumprimento de uma determinação legal (D’AVILA, 2015, p. 139).

Sobre os professores, destaca que as principais características identificadas foram a falta de conhecimento sobre o público da EJA agravado pela falta de capacitação dos professores para atuarem no programa, falta de conhecimento do programa em si, dificuldade para ministrar os conteúdos, devido a defasagem de conteúdos da educação básica existente entre os alunos do PROEJA. Porém, enfatiza que conforme as falas das entrevistas com os gestores, apesar do curto prazo para implementação do PROEJA, “[...] foram realizadas reuniões com os professores, para apresentar o curso e o público, novo para a instituição” (D’AVILA, 2015, p. 140-141). Estes fatores foram identificados como dificuldades que permearam o processo de implementação do PROEJA no IFSP.

As entrevistas sinalizaram “[...] a falta de uma equipe pedagógica que desse suporte aos professores”. Neste sentido, evidencia que “Uma das ações propostas

pelo MEC para sanar esse problema da falta de formação foi a descentralização de recursos para a oferta do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Proeja” conforme fala de uma ex-diretora, que vê a proposta como uma ação positiva (D’AVILA, 2015, p. 142).

Com relação ao Projeto Político Pedagógico – PPP, inicialmente aponta o Relatório Jacques Delors²⁷ como o documento que “mais influenciou as políticas de educação no Brasil, com o entendimento de que a educação deve acontecer ao longo da vida” e complementa que é “Exatamente esse entendimento de educação ao longo da vida que se coloca como um desafio à implementação do Proeja na Rede Federal de Educação” (D’AVILA, 2015, p. 142). Com relação aos documentos que também se relacionam com a educação ao longo da vida e que está presente no documento base do PROEJA, cita o documento da UNESCO:

“Estratégia de Médio Prazo 2008-2013 UNESCO” tinha como foco alcançar uma educação de qualidade, sendo a Educação ao Longo da Vida parte indispensável para a inserção no mundo do trabalho, auxiliada, principalmente, pela utilização das novas tecnologias (D’AVILA, 2015, p. 143).

Neste sentido, chama a atenção para o fato de que cada curso deve ter seu PPP próprio e único, visando a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio (D’AVILA, 2015, p. 143).

Porém, ressalta que uma ex-diretora entrevistada, que esteve a frente da elaboração do documento, salienta que no IFSP, “[...] pelo pouco tempo dado no decreto para a implementação, *‘começa a funcionar antes do projeto estar pronto, só com uma grade, sabe, é aquela coisa que o currículo é a grade, sabe? Sabe aquela eterna discussão, currículo é igual grade?’*” (D’AVILA, 2015, p. 143 grifos da autora). Também destaca entre as dificuldades de elaboração do PPP a especificidade da EJA integrada à Educação Profissional (D’AVILA, 2015, p. 143). Ou seja,

[...] era um currículo totalmente novo, porque era um EJA voltado para a formação técnica também, então tinha que juntar um conteúdo simplificado da educação básica, não era o currículo do ensino médio normal e mais a formação técnica. Isso foi complicado, porque ele é meio inviável para algumas áreas. Teve operador de máquina, que é

²⁷ O Fórum Mundial de Educação, a VI Confinteia, realizada no Brasil, em 2009, e a Conferência Nacional de Educação – Conae, que discutiu as metas para o novo Plano Nacional de Educação, também são citados na construção do PPP (D’AVILA, 2015, p. 142).

um curso bem pé no chão, bem chão de fábrica [...] Por exemplo, nunca poderia ser um [curso] técnico de eletrotécnica, porque eletrotécnica depende de muitos conteúdos de física, química, matemática, entra muito profundamente nesses conteúdos. Aliás vai um pouco além do ensino médio, vai um pouquinho mais além, e são conteúdos que esses alunos não tinham. Então a gente tinha que escolher sempre cursos que exigissem menos formação básica (EX-DIRETORA apud D'AVILA, 2015, p. 143 grifo da autora).

No processo de construção do PPP integrado, ou seja, a integração entre a formação geral e a formação técnica, uma das dificuldades apontadas nas entrevistadas, diz respeito a questão de relacionamento com as áreas do núcleo geral de formação (sociologia, geografia, história, de ciências humanas) (D'AVILA, 2015, p. 144). Nesta perspectiva, salienta que essas dificuldades refletiram na elaboração do PPP. Portanto,

Além da falta de envolvimento dos docentes, as características do público alvo, totalmente novo no ambiente do IFSP trouxeram ainda mais dificuldades na elaboração do Projeto. Essas dificuldades, para a ex-coordenadora do curso, deixaram-no com problemas em sua elaboração (D'AVILA, 2015, p. 144).

Por fim, enfatiza que “[...] entendemos que o ponto de convergência na escolha do curso partiu mais da experiência profissional dos professores, sem uma análise mais aprofundada sobre o mercado de trabalho em si ou as necessidades e interesse dos educandos” (D'AVILA, 2015, p. 144).

Ao analisar os alunos do PROEJA no IFSP chama a atenção para a necessidade de cumprimento da lei de direito à educação para todos os presentes tanto na Constituição Federal de 1988, como na LDB N° 9.394/1996. Ou seja,

Apesar da Constituição Federal de 1988 e da LDB n.º 9.394/1996 garantirem a educação como direito a todos, incluindo os que não a tiveram na idade regular, em 2006, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade era de 10,2%72. “O direito à educação no Brasil é marcado por uma história excludente, seletiva e desvinculada da realidade do país. O direito foi garantido no texto legal, as esquecido na prática” (LEITE, 2013a, p. 11 apud D'AVILA, 2015, p. 145).

Neste sentido, “Tentando garantir o acesso dessa população e a efetivação do direito, a lei que criou o Proeja obriga as instituições federais a destinarem, no

mínimo, 10% das vagas ofertadas a esta modalidade de ensino” (D’AVILA, 2015, p. 145).

Com relação ao ingresso dos alunos nos cursos do PROEJA no IFSP, esclarece: “[...] é realizado através de sorteio aos interessados, com exceção do campus Sertãozinho, cujo ingresso é feito através do perfil sócio-econômico” (D’AVILA, 2015, p. 145). Porém, enfatiza que no ano de 2006 “[...] o número total de vagas para o Proeja ultrapassou o exigido em lei, embora, isoladamente, apenas duas unidades tenham atingido os 10%” (D’AVILA, 2015, p. 145-146).

Diante disso,

Pode-se perceber, então, que os cursos Proeja são inseridos na instituição como mais um curso a ser ofertado, a fim de atender ao exigido em Lei, sem as devidas adequações, tanto da estrutura como da preparação do corpo docente, o que só vai acontecer após a oferta do curso de pós-graduação específico para professores que atuavam no programa (D’AVILA, 2015, p. 150).

Andrea de Souza Batista (2011, p. 80) inicia a discussão sobre o PROEJA FIC no município da Serra-ES enfatizando que, em 2009, com a nova gestão municipal, a situação da EJA não era cogitada, principalmente pela necessidade de cortar gastos devido à crise financeira. Neste sentido, destaca que “[...] as políticas para a EJA passavam por um momento de estagnação absoluto” (BATISTA, 2011, p. 80). Salienta também:

Nesse ínterim, mais precisamente, no mês de abril, o IFES – Campus Serra recebe o convite, por meio do Ofício Circular n. 40 GAB/SETEC/MEC, para a implantação do PROEJA-FIC. A instituição tenta contato com a SEDU/Serra para negociar a parceria para implantação do PROEJA-FIC e não recebe nenhum retorno positivo (BATISTA, 2011, p. 80).

No entanto, com a definição da gestão da Secretária da Educação, em junho de 2009, as discussões foram retomadas junto ao IFES. Com o prazo reduzido para a apresentação da proposta junto ao MEC dá-se início “[...] a construção do projeto para a adesão ao PROEJA-FIC” (BATISTA, 2011, p. 81).

Dentre as responsabilidades do município encontra-se a construção do PPP único para o curso PROEJA FIC, que deve ser elaborado juntamente com a instituição da Rede Federal. Porém,

Apesar disso, o projeto político pedagógico foi elaborado apenas pelo IFES e muitas informações contidas no documento não condiziam com a realidade de funcionamento da EJA no município da Serra. Em momento nenhum os profissionais que assumiram o PROEJA-FIC, tanto da SEDU/Serra quanto do IFES, participaram da construção do documento que foi gestado entre gabinetes das duas instâncias (BATISTA, 2011, p. 81).

Dessa forma, no mês de novembro de 2009, as duas instituições (SEDU/Serra e IFES) iniciaram os encontros para a reformulação do documento. Nesta perspectiva enfatiza que,

O início do PROEJA-FIC estava previsto para fevereiro de 2010 e a equipe responsável pela condução do Programa ainda tinha um longo caminho a percorrer. Com pouco tempo, muitas demandas, este primeiro contato com o PROEJA-FIC, foi no mínimo, tumultuado. A seleção foi realizada às pressas, e os alunos escolhiam os cursos aleatoriamente, sem ter conhecimento do que se tratava (BATISTA, 2011, p. 81-82).

Outra questão enfatizada, diz respeito à escolha da Escola Verdade para oferecer os cursos do PROEJA,

[...] pois era a única instituição de ensino que, no ano anterior (2009), havia declarado os alunos no censo da EJA. A partir da escolha da instituição, houve a seleção dos alunos, que consistia em um teste no qual se exigia conhecimentos mínimos de português e matemática. Os critérios para participação no processo seletivo era ter idade mínima de 15 anos e estar matriculado na etapa intermediária, que corresponde à 5ª e 6ª séries do ensino fundamental.

Foram selecionados 30 alunos para o curso de eletricidade básica e 30 para informática básica. Os alunos tinham aulas do núcleo comum na escola municipal às segundas, terças, quintas e sextas-feiras e, na quarta-feira, iam para o IFES. Para garantir o transporte aos alunos, a SEDU/Serra disponibilizou vale transporte para o deslocamento de todos até o IFES (BATISTA, 2011, p. 82).

Diante do índice de evasão, houve a necessidade de uma nova seleção para a continuidade das turmas, no segundo semestre de 2010. No entanto, os novos alunos precisariam cursar tanto as disciplinas do primeiro semestre quanto do segundo. Para tanto

[...] era necessário que a SEDU/Serra disponibilizasse dois profissionais, com jornada de 20 horas cada, para que atendessem as turmas aos sábados, mas essa política não se concretizou via Secretaria da Educação. Contudo, vale registrar que foi possível viabilizar esta complementação a partir dos esforços da direção da escola municipal (BATISTA, 2011, p. 83).

Destaca que no ano seguinte a seleção possibilitou aos futuros alunos “[...] conhecer, minimamente os cursos e o Programa e decidir se desejavam, ou não, participar do processo” (BATISTA, 2011, p. 83).

Com relação à formação dos professores foram 36 horas em 2010 e 20 horas em 2011. Estas ocorriam no IFES e os alunos tinham uma programação diferenciada nos dias em que ocorria a formação (BATISTA, 2011, p. 84).

Neste sentido, enfatiza

Podemos perceber muitos desafios na condução do PROEJA-FIC neste momento de implementação, tanto no que diz respeito ao processo de seleção quanto à permanência destes alunos; além disso, a formação de professores é um desafio, pois em uma estrutura que exige o cumprimento de 800 horas e 200 dias letivos, resta pouco tempo para a formação continuada em serviço (BATISTA, 2011, p. 84).

Algumas constatações com relação ao processo de implementação do PROEJA FIC no município da Serra, foram levantadas. Dentre as quais destaca o descumprimento de elaboração do PPP “prévia e coletivamente”, conforme designado pelo “[...] Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC” (BATISTA, 2011, p. 92).

Neste sentido, entre outras constatações acerca da construção do PPP, destaca-se

[...] a concepção velada expressa no Projeto Pedagógico que aponta para justificativa de que os cursos do PROEJA devem se voltar para formar profissionais que atendam as demandas regionais de determinado profissional, para atender o mercado (BATISTA, 2011, p. 93).

Nesta perspectiva, chama a atenção para a necessidade de se “[...] ter o cuidado de não resumir a oferta dos cursos do PROEJA-FIC apenas as demandas do mercado, supondo, talvez, que haverá lugar para todos. É necessário deslocar o foco para o trabalho como princípio educativo” (BATISTA, 2011, p. 94).

Outra questão que mereceu atenção com relação a construção do PPP diz respeito ao fato de que o “[...] mesmo pautou sua construção, na referência de Ensino Fundamental Regular em Ciclos e não na Modalidade de EJA” (BATISTA, 2011, p. 94). Neste sentido, salienta

[...] acreditamos que não é demais afirmar que a lógica que perpassou a implantação do PROEJA-FIC no município não esteve ancorada no princípio da oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral, uma vez que esses aspectos, sequer são contemplados na formulação do Projeto Pedagógico (BATISTA, 2011, p. 94).

Com relação ao currículo integrado explicita que “A constituição do currículo integrado, premissa fundante do PROEJA-FIC ficou inviabilizada, tanto pela falta de articulação inicial, quanto pelo desinteresse do município em cumprir com seus compromissos, firmados no acordo de cooperação” (BATISTA, 2011, p. 96).

Cabe destacar ademais, que

Um impacto positivo a adesão ao PROEJA-FIC para a política de educação de jovens e adultos no município, foi a possibilidade que se abriu para a implementação da modalidade EJA, instituindo assim as bases para estabelecer políticas públicas de Estado para a EJA, apontando para a possibilidade de se pensar currículos e metodologias voltados para os sujeitos dessa modalidade (BATISTA, 2011, p. 97).

Assunto que também é objeto de análise é a questão da entrada dos alunos da EJA no IFES. Destaca então, que “No município da Serra, as tensões e os conflitos gerados pela entrada de alunos da EJA em uma instituição elitizada como o IFES foi e ainda é um dos grandes desafios a serem superados na garantia da democratização desse espaço” (BATISTA, 2011, p. 97).

Por fim, destaca

[...] que, em linhas gerais, os dados mostram que a implementação do PROEJA-FIC no município não levou em consideração a efetiva instituição da integração da EJA com a educação profissional. Essa possibilidade é desconstruída à medida que nem o município, nem o IFES assumem os princípios que fundamentam a constituição do Programa. Quando não assume efetivamente os compromissos de garantir sua participação na elaboração do projeto pedagógico do PROEJA-FIC e de fomentar espaço e condições para a formação

continuada, o município já abre caminhos para a não efetivação da proposta em sua totalidade (BATISTA, 2011, p. 98-99).

Porém, salienta “[...] que o PROEJA se constitui numa importante ação governamental para a EJA” (BATISTA, 2011, p. 99).

Roberta Gama Brito (2017, p. 80) evidencia que apesar dos professores afirmarem conhecer os objetivos e finalidades da “política do PROEJA”, o que se constatou durante o processo de verificação do retorno dado pelos docentes nas entrevistas, foi que os mesmos não possuíam o conhecimento mencionado, pois “[...] as análises das respostas demonstram a presença de visões amplas e restritas a respeito das finalidades e objetivos” (BRITO, 2017, p. 80).

Neste sentido, enfatiza “[...] que o PROEJA pretende ser uma política que visa atender jovens e adultos no âmbito da educação básica, integrando o Ensino Médio a educação profissional” (BRITO, 2017, p. 81). Porém, a despeito das visões diferenciadas do programa, infere que podem ocorrer devido à falta de experiência com o público da EJA, característica dos Institutos Federais. Outra questão verificada a partir das respostas dos professores se refere ao fato de que a integração dos conteúdos não ocorreu inteiramente, como pode ser verificado no excerto a seguir:

[...] apesar de o programa apresentar uma perspectiva de formação integrada, é possível analisar, por meio dos depoimentos dos professores, a falta de aproximação com o conteúdo dos documentos norteadores do programa, principalmente no que se refere às tensões existentes entre a dualidade da formação propedêutica e técnica (BRITO, 2017, p. 81-82).

Assim, salienta a necessidade de conhecimento do programa por parte dos docentes, com o intuito de auxiliar “[...] no processo de gestão e implantação do programa”, sem “[...] reforçar uma forma de tratamento ‘secundarizado’ aos alunos da EJA (BRITO, 2017, p. 82).

Com relação à visão dos professores sobre o processo implementação do PROEJA no IFG, especialmente o Campus Formosa, destaca que estes afirmaram que houve uma discussão institucional para discutir a implantação do programa. Porém, a elaboração dos “projetos dos cursos que seriam implantados” foram realizados pela Pró-reitoria de Ensino – PROEN. No entanto, a escolha dos cursos

do Campus Formosa, considerou as “necessidades do mercado identificadas no relatório do Observatório do Trabalho” (BRITO, 2017, p. 82-83).

No que se refere ao quadro dos professores para atuar no PROEJA no Campus Formosa, verifica nas falas dos docentes, que só se organizou três anos após a implantação do programa (BRITO, 2017, p. 84).

Outra questão abordada nas entrevistas realizadas por Brito (2017) está relacionada à participação dos professores na elaboração do “Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs)”. Neste quesito, os mesmos consideraram sua participação “incipiente”, porém, salienta-se que a instituição disponibilizou os documentos para os professores. Neste sentido, chama a atenção:

Todavia, o fato de os documentos estarem disponíveis pode não representar o desenvolvimento real do programa, mas sim uma prática burocrática de muitas Instituições, tal como citado por Veiga (1998). Além disso, isso pode significar também um recuo de ações formativas e financeira por parte da gestão institucional, em que o próprio professor deve buscar uma autoformação, sem a participação de modo direto e/ou indireto por parte da instituição (BRITO, 2017, p. 85).

Outra questão enfatizada que foi objeto de análise nas entrevistas, diz respeito à formação dos professores para atuação no PROEJA. Salienta que nem todos os professores atuantes no PROEJA tiveram formação e que por isso a classificaram com “deficitária”, contrariando o documento do PROEJA (BRITO, 2017, p. 85).

Neste sentido, chama a atenção:

[...] nota-se que os professores atuantes ainda não se encontram preparados para atuar com a EJA, principalmente diante das especificidades e trajetórias histórico-sociais deste público. Acredita-se que esses impasses sejam frutos também da própria trajetória formativa dos professores, que não encontram nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial e/ou continuada dimensões históricas e pedagógicas para atuarem com a EJA (BRITO, 2017, p. 87).

Com relação às condições para a oferta do PROEJA no IFG Campus Formosa, Brito (2017) destaca, das entrevistas com os professores, que a infraestrutura física está de acordo com as necessidades do programa, porém a principal preocupação dos professores reside, principalmente, na “formação

docente”, na “relação aluno/professor”, e nas “práticas assistencialistas”. Assim, aponta que “[...] a comunidade institucional deve, além de manter uma avaliação permanente das ações, conhecer e analisar as políticas desenvolvidas e articuladas, particularmente o PROEJA” (BRITO, 2017, p. 89). Diante dessa constatação, conclui que:

[...] o IFG - Formosa não se encontra apto para receber os cursos do PROEJA devido à falta de preparação institucional e à falta de formação do corpo docente com o público da EJA. Essa situação torna-se ainda mais latente quando, na visão dos docentes, existem profissionais que preferem ministrar aulas para os cursos de nível superior por acreditarem contar com um maior reconhecimento profissional (BRITO, 2017, p. 89).

Ao se referir ao currículo integrado frisa que os professores entrevistados demonstraram não ter pleno conhecimento sobre o documento e princípios, dando ênfase para a parte técnica (BRITO, 2017, p. 90).

Evidencia que para os professores entrevistados a implantação do PROEJA foi avaliada inicialmente de maneira positiva por tratar-se de um programa de inclusão social (BRITO, 2017, p. 91). Porém,

[...] os docentes apresentam críticas ao processo de implantação do PROEJA, no que se refere à falta de participação da comunidade acadêmica na implantação, aspecto este que pode ter contribuído para as dificuldades no processo de implementação, que perpassam desde a incompreensão da política até as dificuldades dos alunos (BRITO, 2017, p. 92).

Outra questão enfatizada com relação a avaliação da implantação do PROEJA, identificada nas entrevistas, diz respeito a deficiência na formação dos professores para atuar no programa e também devido ao fato de

[...] PROEJA ser um segmento que se encontra em ‘segundo plano’, seja pelos professores ou pela Instituição. Essa condição apontada pelos docentes reafirma que o processo histórico discriminatório da EJA ainda permanece atual nas práticas de muitos professores e nos interesses políticos das instituições (BRITO, 2017, p. 92-93).

Salienta, ainda, que para os professores entrevistados “[...] a política do PROEJA, ao ser colocada em prática, sofre mudanças no que se refere aos documentos norteadores, mesmo sendo orientadores da prática, visto a realidade

em que se materializa”. Nessa lógica, ressalta que os docentes salientaram “[...] que há muito o que se fazer no âmbito da implementação do programa” (BRITO, 2017, p. 94). Dentre as estratégias a serem desenvolvidas para alcançar os objetivos do programa, chamou-se a atenção para as seguintes:

[...] importância da participação coletiva, da formação dos professores e da criação de grupos de trabalho e pesquisa capazes de envolver toda a Instituição. Apontam, ainda, a necessidade de se contar com políticas de financiamento, políticas de permanência e até da possibilidade de superar modelos de educação (BRITO, 2017, p. 94).

Com relação à visão dos ex-gestores sobre o processo de implementação do PROEJA, inicialmente destaca que nas entrevistas foi citado a particularidade do Campus Formosa encontrar-se em fase de iniciação, por isso a equipe que iria gestar o processo de implementação foi nomeada pela reitoria do IFG (BRITO, 2017, p. 96). Sendo assim, “[...] os ex-gestores afirmam que o processo de escolha para fazer parte da equipe de gestão de alguns cargos ocorreu por meio de indicações institucionais, enquanto outros foram escolhidos por meio de eleição e aprovação dos pares” (BRITO, 2017, p. 97).

Com relação à aproximação dos ex-gestores com a política de EJA, destaca que “[...] o primeiro contato, de fato, com a política de jovens e adultos no contexto da educação profissional e tecnológica ocorreu no momento em que se inseriram na Instituição como servidores” (BRITO, 2017, p. 98). Assim sendo, “[...] os ex-gestores, apesar da pouca experiência com a EJA, decorrente das práticas educativas anteriores ao ingresso no Instituto, revelam que são capazes de compreender a situação de vulnerabilidade social vivenciada pelos alunos da EJA (BRITO, 2017, p. 99).

No tocante à escolha dos cursos salienta que os ex-gestores entrevistados, apontaram que “[...] em relação ao primeiro curso de PROEJA da Instituição, Técnico em Suporte e Manutenção de Computadores, ocorreu apenas uma conversa entre o Observatório do Trabalho e a comunidade local” (BRITO, 2017, p. 100). Ainda em relação ao primeiro curso ofertado busca demonstrar que para os ex-gestores o PROEJA

[...] visa proporcionar aos jovens e adultos a possibilidade de enfrentar as pressões socioeconômicas por meio de uma formação educacional emancipatória. No entanto, para os entrevistados, a oferta de cursos não consegue cumprir a perspectiva da educação integrada, o que não está de acordo com o que é previsto nos documentos institucionais (BRITO, 2017, p. 101).

Já em relação ao segundo curso “Técnico em Edificações” observa nas falas a ênfase para demonstrar

[...] que ocorreu com a participação da comunidade acadêmica. Para os gestores, os momentos de discussões do curso, com a participação coletiva da comunidade escolar e sociedade, possibilitou reconhecer as reais demandas locais e educacionais para que o novo curso atendesse de fato o público da EJA.

[...]

O curso de Edificações, na visão dos ex-gestores, foi uma realidade diferente do processo de implantação do curso de Informática. Para os entrevistados, o curso de Edificações apresentou maior possibilidade de formulação e execução para a sua implementação na Instituição. As decisões, além dos imperativos institucionais, foram debatidas e/ou reformuladas com a participação de diversos sujeitos. Fato também mencionado pelos docentes no questionário anterior, em que foi possível discutir a viabilidade do curso, a partir de demandas locais e a correlação de cursos já ofertados pela instituição, como é o caso da engenharia civil. (BRITO, 2017, p. 101-102).

Destaca, outrossim, que os professores e os ex-gestores consideraram a infraestrutura física adequada para o oferecimento do PROEJA. No entanto, outras questões também foram citadas como, por exemplo, que “[...] no âmbito dos recursos humanos, é necessário que ocorra uma apropriação do que é a EJA integrada à modalidade de Educação Profissional e tecnológica, bem como concepções e princípios”. Neste sentido, a formação dos professores foi considerada primordial (BRITO, 2017, p. 102-103).

Com relação à formação dos professores salienta que para os ex-gestores foi considerada “[...] praticamente inexistente na Instituição, pois o que se tem são registros de um curso apenas, que não alcançou todos os docentes, além de discussões centralizadas e focais em eventos institucionais” (BRITO, 2017, p. 104). Neste sentido, evidencia que esta realidade contradiz o princípio da educação integrada principalmente no âmbito do PROEJA (BRITO, 2017, p. 104).

Outro fator destacado diz respeito ao questionamento dos ex-gestores, ou seja, se *“Os documentos institucionais, tais como: PDI, PPI e PPP, contemplam metas para o PROEJA a partir dos princípios presentes no Documento Base”*. Neste sentido as respostas indicaram que *“na prática, tais documentos institucionais não contemplam os princípios do Documento Base”* (BRITO, 2017, p. 107 grifo da autora). Enfatiza, ainda, que assim como os professores, os ex-gestores também apontaram para o fato do PPCs terem sido elaborados posteriormente à implementação dos cursos (BRITO, 2017, p. 108).

Com relação ao documento base do PROEJA ter contribuído com a implementação do PROEJA, destaca que para os ex-gestores também não contribuíram, pois como justifica um ex-gestor: *“[...] na prática, o curso não está se desenvolvendo do jeito que o documento prevê”* (BRITO, 2017, p. 109 grifos da autora).

Sobre o questionamento *“Quais medidas foram tomadas pela instituição no que se refere ao ingresso e permanência do aluno?”* obteve como resposta: *“A criação da Coordenação específica para os cursos da EJA e os Conselhos da EJA tornou-se elo significativo com os alunos, estabelecendo um vínculo institucional, ou melhor, pertencimento àquele espaço como alunos”* (BRITO, 2017, p. 110-111 grifos da autora).

Outra questão salientada nas entrevistas, sobre as estratégias de permanência dos alunos nos cursos do PROEJA, revela que a compreensão de *“[...] que o programa possui uma importância social para a comunidade”* (BRITO, 2017, p. 111).

Sobre a avaliação da implementação do PROEJA, para os ex-gestores, realça que

Para os entrevistados, o processo de implementação vem enfrentando vários problemas. Existem algumas práticas exitosas, como a infraestrutura física para ofertar os cursos do PROEJA, porém, são necessárias outras práticas para que o PROEJA possa alcançar seus objetivos (BRITO, 2017, p. 113).

Neste sentido, como ponto negativo, identifica nas entrevistas, que

“[...] os cursos não atendem à realidade da comunidade, o que leva a necessidade de rever a oferta dos cursos, assim como a

necessidade de formação para os professores que atuam na EJA, bem como espaços para a troca de experiências e diálogos sobre a temática (BRITO, 2017, p. 113).

Em resumo aponta que para os ex-gestores a avaliação dada à implantação ressalta aspectos negativos “[...] devido à falta de preparo institucional e pessoal dos docentes, sendo esta uma questão que perpassa tanto as falas de gestores quanto dos professores”. Situação que expressa que o modo como foi apresentado e posto “[...] em prática os cursos do PROEJA não vem atingindo os reais interessados, que são os alunos” (BRITO, 2017, p. 114).

Outrossim, todos os ex-gestores entrevistados apontaram a necessidade “[...] de repensar o curso na Instituição, a fim de buscar novas formas de executá-lo, pois a maneira em que é desenvolvido não tem alcançado os objetivos” (BRITO, 2017, p. 115).

Como análise das entrevistas tanto dos professores, como dos ex-gestores

Apreende-se, frente às análises dos dados, que a preocupação abordada tanto por ex-gestores quanto por professores está em (re)pensar os cursos do PROEJA (cursos ofertados, duração dos cursos, disciplinas, metodologias etc.), como se essa fosse a única solução para resolver os problemas apontados na implementação da política. Entende-se que é necessário rever outros pontos que perpassam a oferta da EJA com a educação profissional, desde os enfrentamentos vivenciados pela EJA na sociedade até os ditames de qualificação para o mercado de trabalho (BRITO, 2017, p. 116).

E finaliza a análise das entrevistas, destacando que

[...] o acompanhamento da política do PROEJA, de modo específico, pela Instituição, não deve ocorrer de maneira isolada, mas coletiva, com o envolvimento/participação de todos (alunos, professores, gestores, técnicos educacionais, comunidade externa) de forma construtiva, reconstrutiva e participativa (BRITO, 2017, p. 116).

Miguel Vinicius Teixeira da Silva (2016) inicia a análise do PROEJA no IFES *Campus* Vitória com o curso de “Qualificação em Cadista” que oferece 20 vagas no período noturno e “[...] apresenta uma duração de mínima de 3 anos, com matrícula por módulo, além disso, possui uma carga horária sem estágio de 1536 horas” (SILVA, 2016, p. 60).

Com relação as concepções e finalidades do curso cita que o PROEJA é entendido como “[...] política de universalização da educação básica, que objetiva garantir o acesso aos que tiveram seu histórico escolar interrompido” (SILVA, 2016, p. 60). A “garantia do acesso, permanência e do direito de aprender” também está assegurada no projeto do curso, assim como a perspectiva de “[...] um pensar de forma crítica e ética, dos educandos, diante de um novo modelo civilizatório, humanista e emancipatório”, ou seja, uma “formação humana” (SILVA, 2016, p. 60-61).

Destaca, sobre a organização do currículo, a realização de “[...] pesquisas de demanda do mercado e, de antemão, consulta à legislação vigente para essa forma compreender o perfil do profissional que melhor atendesse a demanda existente na região metropolitana de Vitória”. Realça, que a organização do currículo se pautou nos pressupostos do documento base do PROEJA “[...] tendo como princípios norteadores os fundamentos políticos pedagógicos presentes no documento” (SILVA, 2016, p. 61). Salaria que a “matriz curricular” contemplou aspectos “[...] de uma base de conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos” (SILVA, 2016, p. 61).

Sobre o “curso de Técnico em Guia de Turismo Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos” as finalidades e concepções convergem em sua maioria com as do curso “Qualificação em Cadista”. No entanto, no “curso Técnico em Guia de Turismo Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos” tem “[...] sua coordenação, organização curricular e demais demandas acontecem através da própria coordenadoria do PROEJA” (SILVA, 2016, p. 63).

Com relação a organização do currículo, assim como o curso “Qualificação em Cadista” está pautado nas legislações do PROEJA e assegura a integração entre a formação geral e a técnica, ou seja, o currículo integrado. Quanto a “[...]EJA possibilita superarmos os modelos curriculares tradicionais, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando” (IFES, 2014 apud SILVA, 2016, p. 64). Neste sentido,

[...] de acordo com o projeto do curso, a concepção de uma abordagem de conteúdo de forma inter e transdisciplinares juntamente com metodologias dinâmicas, permite assim, a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não formal e do respeito à diversidade (SILVA, 2016, p. 64).

A matriz curricular está em consonância com as legislações que o embasam, ou seja, a sua distribuição em módulos semestralizados e com a carga horária de acordo com o previsto nestas legislações (total de 2.400 h) (SILVA, 2016, p. 64).

Já o “curso de Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio nas Modalidades Educação de Jovens e Adultos, ou seja, ao PROEJA” destaca que este curso está sendo ofertado desde 2006 e “tem por objetivo proporcionar uma formação integral ao educando, dentro de uma lógica do mundo do trabalho e articulado com as diferentes realidades sociais, econômicas, culturais e políticas” (SILVA, 2016, p. 65).

O Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos

[...] teve sua matriz curricular elaborada a parti[r] de pesquisas que foram realizadas com profissionais que atuam na área, objetivando assim, atender a demanda e perfil de profissional adequado as necessidades (SILVA, 2016, p. 66).

Também ressalta que o curso está organizado em módulos, por semestre e possui carga horária de 2.400 h (SILVA, 2016, p. 66).

Com relação ao “curso de Técnico Metalurgia Integrado ao Ensino Médio na Modalidade para Jovens e Adultos” infere que a “[...] grande contradição que envolve o PROEJA no IFES campus Vitória encontra-se na relação existente entre as coordenadorias dos cursos que ofertam o PROEJA e a própria coordenadoria do PROEJA” (SILVA, 2016, p. 66). A separação nos dois primeiros anos do curso de formação geral e nos dois últimos de formação técnica não permite a integração prevista no PROEJA. Contudo, “no Projeto do Curso, há um esforço, na teoria, de uma integração” (SILVA, 2016, p. 67).

Demonstra que

[...] mesmo diante dos problemas que envolvem o modelo de currículo adotado para a oferta do Curso Técnico em Metalurgia integrada ao PROEJA, há de se ressaltar que o modelo atual do curso proporciona em seus primeiros dois anos outra vivência educacional para os educandos, marcado por um trabalho coletivo onde o aluno é integrado ao PROEJA de forma eficaz. Este fato podemos perceber em nossa ida a campo, as relações entre educandos e professores e gestores, em especial a coordenadoria

do PROEJA evidenciam isso. Além disso, as práticas pedagógicas se constituem como elemento importante para a integração nos educandos dentro da instituição (SILVA, 2016, p. 67-68).

Ressalta também as tensões e contradições entre o IFES e o PROEJA. Neste sentido, relembra que o projeto do PROEJA demonstrado pelo documento base apresenta um sentido novo de educação profissional que busca romper com o modelo tradicional de “Uma educação voltada para atender as demandas do capital” (SILVA, 2016, p.79). Desta forma, em seu entendimento

[...] o PROEJA surge como proposta contra hegemônica em dois aspectos: O primeiro aspecto, diz respeito ao cenário político econômico no qual ele nasce e é implementado. Este aspecto refere-se ao contexto neoliberal, iniciado nos governos Collor e FHC e que fora dado continuidade pelos governos de Lula e Dilma e que, principalmente no governo Dilma, se antagoniza diante de uma política neodesenvolvimentista. O segundo aspecto corresponde a uma perspectiva micro, enquanto o programa nasce para atender a demanda de escolarização da classe trabalhadora, sua implantação no Instituto Federal do Espírito Santo, revela as facetas mais perversas da instituição (SILVA, 2016, p. 79).

Diante disso esclarece que “Esta perversidade ganha vida nas tensões e contradições nas falas dos atores que envolvem o programa” (SILVA, 2016, p. 80). Entre as tensões e contradições entre o PROEJA e o IFES, demonstra, de acordo com as entrevistas e com os documentos disponibilizados, que havia uma preocupação com a diferença do público alvo com os demais alunos (SILVA, 2016, 80).

Sobre o relacionamento entre as coordenações dos cursos do PROEJA e o IFES realça que algumas coordenações de cursos PROEJA se referiram como inexistente, no caso do curso de Metalurgia; outras como razoável, no caso do curso de edificações. Este último ressalta mais os conflitos em relação aos “professores do núcleo propedêutico” (SILVA, 2016, p. 81). No curso de Segurança do Trabalho a relação foi descrita como “amistosa” (SILVA, 2016, p. 83).

As divergências entre a concepção de formação, ora dando ênfase para a formação técnica, ora levando em consideração os sujeitos da EJA e suas especificidades, também puderam ser identificadas nas falas dos entrevistados (SILVA, 2016, p. 82-83).

Nesta perspectiva, avalia:

Diante de todas as contradições que envolvem a continuidade do PROEJA no IFES campus Vitória, as tensões relacionadas no interior de sua oferta, presentes principalmente nas relações que envolvem as diferentes coordenadorias dos cursos, ofertam o PROEJA diante do processo de implementação do programa em uma instituição que tem, nas últimas décadas, sua história de oferta voltada para alunos que, em sua maioria são os filhos da elite capixaba, o PROEJA é, em suma, um programa contra-hegemônico na instituição (SILVA, 2016, p. 84).

Identifica o caráter contra-hegemônico nas falas dos entrevistados

[...] que, de uma forma ou de outra, protagonizam pela permanência do programa e, principalmente, pela oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade voltada para classe trabalhadora que tem por objetivo, a priori, garantir uma formação humana e que, sobretudo, objetive emancipar estes sujeitos

Falas como a do corpo pedagógico, apontam o caráter contra-hegemônico do programa dentro do Instituto Federal, quando questionada durante nossa entrevista se ela enxerga o PROEJA como uma força contra-hegemônica (SILVA, 2016, p. 85).

A conclusão é de que

[...] o PROEJA luta não com pessoas de forma específica, mas com um modelo de educação que pouco se preocupa com jovens e adultos trabalhadores, são homens e mulheres que objetivam uma vida melhor, uma formação digna e a afirmação na sociedade e que, acima de tudo, vêem no PROEJA um direito que os fora negado, seja pelos percalços da vida, seja pelos diferentes caminhos que a vida traçou para cada um deles (SILVA, 2016, p. 85).

Agida Maria Cavalcante dos Santos (2013) inicia a análise do processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal do Amazonas, no período de 2006 a 2010. Os dados apresentados resultam basicamente das entrevistas realizadas com “[...] alunos dos cursos técnicos. [...] com os diretores dos Institutos pesquisados e com seus Coordenadores do Programa PROEJA” (SANTOS, 2013, p. 128).

Salienta que o lócus da pesquisa

[...] foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) - no Estado do Amazonas, nos pólos onde o programa PROEJA estava implantado, ou seja, nas cidades de Manaus (capital); no Município de Coari - sede do pólo de extração do gás natural pela PETROBRAS, e no Município de São Gabriel da Cachoeira – área

fronteira de gerência municipal indígena. É importante comunicar que essas ações são ampliadas e no ano de 2012, outros pólos-campi já se encontram estabelecidos com suas respectivas atividades e com novas turmas do PROEJA (SANTOS, 2013, p. 129).

Sobre o perfil dos alunos²⁸ ressalta “[...] a presença da mulher na ordem de 45,2% e 54,7% de homens” (SANTOS, 2013, p. 139). Destaca que 44% das mulheres “[...] estavam na faixa de idade de 19 a 25 anos. São mulheres jovens que tiveram seu itinerário escolar interrompido e voltam a participar do processo escolar pretendendo concluir o ensino médio e técnico”. Já com relação à idade dos homens, identifica “[...] estão mais presente na faixa etária de 26 anos ou mais na ordem de 36%, portanto, são pessoas que estavam há muito tempo afastadas da escola regular” (SANTOS, 2013, p. 19).

Outro dado destacado diz respeito

A predominância é de casados na ordem de 50,8% em relação a solteiros mas identificamos deste total 15% desempregados, o que fragiliza sobremaneira a família e aponta para uma situação de fragilidade que envolve mulheres e crianças. Dos 45,2% de solteiros identificamos uma predominância na faixa de idade de 15 a 25 anos de idade, porém, uma taxa de 60% desempregados (SANTOS, 2013, p. 139).

Destaca que 76% dos alunos da cidade de Manaus “[...] utilizam vale-transporte, o que não é verificado nos municípios de Coari e São Gabriel da Cachoeira”. No tocante ao Bolsa Família a participação no programa é de 20% dos alunos. Neste sentido, “[...] Acreditávamos que a participação dos alunos seria maior nesse programa, pois somos conhecedores de como esse programa pode beneficiar a condição de subsistência das famílias de baixa renda” (SANTOS, 2013, p. 140).

No que concerne ao tipo de moradia

[...] 70% dos alunos moram em casas próprias, e tem acesso a 100% do fornecimento público de energia elétrica. Mas, somente 63% tem acesso ao serviço de fornecimento público de água; 16% tem acesso a água através da captação em poços próprios e 21% pagam a terceiros para obter água (SANTOS, 2013, p. 140).

²⁸ Observa-se que no que se refere aos alunos dos cursos do PROEJA, a pesquisa se restringiu a analisar o perfil destes alunos.

Todavia, a distribuição por faixa etária do total de alunos verifica que: “[...] 5% do total de alunos na faixa de 15 a 18 anos; 42% na faixa de 19 a 25 anos; e 54% na faixa 26 anos ou acima” (SANTOS, 2013, p. 140).

Chama a atenção, outrossim, para a constatação de que

Os alunos do EJA são pessoas que foram massacradas socialmente. Cada história de vida é a história de um sobrevivente. Esperar que os desempenhos escolares fossem comparáveis aos dos alunos jovens que ainda não trabalham e possuem faixa etária de 15 a 18 anos é, a meu ver, crueldade pedagógica (SANTOS, 2013, p. 141).

Em relação à escolaridade dos alunos, têm-se:

[...] de 1º a 4º série: 75% iniciaram no ensino regular e 25% em processos especiais de ensino.

[...]

Identificamos assim, que 40% dos alunos já iniciaram seu processo de escolarização em idade avançada.

Na análise referente ao processo de escolarização de 5º a 8º série temos que 50,6% já iniciam em programas de EJA e 42% permaneceram no ensino regular. Ao cruzarmos esses dados com o de idades temos como resultado que do total de alunos pesquisado: 10% estavam fora da escola nos últimos três (03) anos, correspondentes na pesquisa a 2005, 2004 e 2003. Portanto, 90% dos alunos estavam a mais de três (03) fora da escola. Essa escala cresce à medida que a idade do aluno cresce. Quanto mais idade mais tempo longe da escola (SANTOS, 2013, p. 141).

Já sobre as entrevistas realizadas com a equipe técnico pedagógica ressalta, inicialmente,

[...] que os Institutos pesquisados passam pelo processo de implantação do Decreto Lei nº 6.950 de 24 de Abril de 2007, que amplia sua função, buscando promover o atendimento de novos curso e novas certificações em nível superior, sem abandonar sua vocação histórica de formação para o ensino médio técnico (SANTOS, 2013, p. 142).

Este fato reflete, no transcurso da implementação do PROEJA na Instituição, uma vez que foram verificadas

[...] deficiências na estrutura física interna e externa; desconhecimento do perfil social do novo público a ser atendido; desconhecimento do arcabouço científico que estuda as modalidades

educativas inerentes a esse processo, de forma histórica; reestruturação administrativa confusa; ausência de processos de comunicação interna e externa; ausência de um quadro funcional atrelada a ausência de um novo organograma funcional; indefinidos e ou baixos níveis de delegação de poder, entre outros (SANTOS, 2013, p. 142).

Outra informação importante se refere à delimitação

[...] em entrevistar os diretores do campi de Manaus: Sede, Distrito e Zona Leste, e os diretores dos campi Coari e São Gabriel da Cachoeira, onde o PROEJA estava em processo de implantação no período de 2006 a 2010, sendo cinco (05) funcionários efetivos com no mínimo sete (07) anos de trabalho.

[...] Entrevistamos nove (09) Coordenadores Pedagógicos responsáveis pela implantação dos cursos (SANTOS, 2013, p. 142-143).

Ressalta que as entrevistas foram distribuídas e analisadas separadamente nos seguintes grupos:

[...] estudo do projeto inicial, treinamento sobre o processo de implantação, planejamento da ação de implantação, organograma funcional com atribuição de responsabilidades, reuniões de acompanhamento; construção do projeto pedagógico e levantamento estrutural (SANTOS, 2013, p. 143).

Diante disso, esclarece que apenas “[...] um entrevistado conhecia o projeto inicial, dele participando na fase de elaboração com sucessivos treinamento em Brasília - DF, os demais desconheciam o projeto inicial e não tiveram treinamento” (SANTOS, 2013, p. 143).

Verifica na fala dos coordenadores que as “[...] determinações de implantação partem da Direção dos diversos Institutos”. Neste sentido, destaca constatar a inexistência de “[...] um pensar o planejamento da ação de implantação” (SANTOS, 2013, p. 143).

Sendo assim enfatiza

[...] que a ação pedagógica de implantação são as experiências anteriores destes funcionários, limitadas a verificação de salas e a seleção de professores para atuar nas disciplinas. Identificamos que eles desconhecem qualquer organograma funcional com atribuição de responsabilidades específico para a implantação do Programa (SANTOS, 2013, p. 143).

Nos relatos dos Diretores houve unanimidade em afirmar que a elaboração

[...] do projeto pedagógico dos cursos junto aos Coordenadores Pedagógicos, porém, somente quatro (04) destes últimos citados afirmam participar dessa construção. Vale ressaltar que três (03) coordenadores são servidores federais concursados nos últimos três (03) anos: 2008 2009 e 2010 (SANTOS, 2013, 144).

Sobre as condições das estruturas dos “IFETs” foram avaliadas positivamente pelos entrevistados, fato que contribui com o processo de implementação. No entanto, nota que

- a) nenhum dos entrevistados tinha atuado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos;
- b) desconhecem a gênese da política que estão implantando;
- c) não detêm informações sobre processo de implantação de políticas de qualquer ordem;
- d) possuem dificuldades de se comunicar com outros setores envolvidos (SANTOS, 2013, p. 144).

Dessa forma, pondera que há um abismo “[...] entre os estudos científicos realizados sobre o processo de educação e a política elaborada para minimizar problemas sociais” (SANTOS, 2013, p. 144). Essa diferença se agrava “[...] quando tomamos como análise a fase de elaboração e a fase de implantação da política” (SANTOS, 2013, p. 144). Neste sentido, afirma, que

Os setores governamentais que elaboram a política estão muito distantes das áreas de implantação se desconfigurando como grupo. Essa afirmação se torna importante quando se considera as distâncias geográficas do Estado do Amazonas entre os setores que elaboram a política e os que implantam a política (SANTOS, 2013, p. 144).

Neste processo verifica que o destinatário do PROEJA, o aluno, “[...] não é entendido, pela estrutura educacional, como o elemento definidor da mesma” (SANTOS, 2013, p. 144) e conclui:

[...] as considerações decorrentes dos dados contidos no perfil dos alunos e o resultado das entrevistas, constatado a fragilidade do processo de implantação como um todo. Porém, como não há outra atividade dessa envergadura na esfera estadual ou municipal, essas

ações adquirem caráter de importância regional onde todas as críticas tornam-se insignificantes (SANTOS, 2013, p. 144).

O que se pode verificar nessa seção é que a implementação do PROEJA se configurou de diferentes maneiras em cada localidade pesquisada pelos autores. No entanto, percebe-se também semelhanças no processo de implementação do PROEJA e PROEJA FIC, dentre as semelhanças cita-se algumas como: a criação de cursos voltados para atender as necessidades do mercado de trabalho, dificuldades com o público da EJA que carrega especificidades até então desconhecidas dos docentes e gestores, principalmente nos IF's. Nas localidades onde houve a parceria entre município ou estado com os IF's, verificou-se a dificuldade de relacionamento entre as instituições, etc. Na próxima seção, serão analisadas as discussões realizadas pelos pesquisadores sobre a evasão escolar.

2.3 Considerações sobre a Evasão Escolar

Nesta seção apresentam-se as discussões estabelecidas pelos autores das teses e dissertações analisadas sobre a evasão escolar.

Medeiros (2013, p. 34) problematiza que a evasão escolar ocorre historicamente entre as camadas populares, esclarecendo que

Do ponto de vista histórico, o funcionamento da escola para todos não resolveu a discriminação social e preconceito que estigmatiza as camadas populares, reforçando nelas a suposta incapacidade para o trabalho intelectual. É este um dos motivos para a evasão escolar, ou até mesmo – no presente, em menor escala – o não ingresso no sistema de ensino, que não deixa de ser uma consequência direta da ordem econômica assentada sobre a exclusão social e a acumulação de riquezas (MEDEIROS, 2013, p. 34).

Neste contexto, chama a atenção para a criação de programas com objetivo de manutenção da criança na escola como, por exemplo, o “Bolsa escola” e também o combate à “[...] situação de abandono da infância” por meio da Lei Nº 8.069/1990 que viabilizou o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (MEDEIROS, 2013, p. 36). Reforça que com tais ações “[...] é esperada, para as próximas décadas, a redução das taxas de evasão e de analfabetismo” (MEDEIROS, 2013, p. 37). Porém,

esclarece que a evasão continua sendo um campo que merece atenção, devido a taxas consideráveis expressas pelo IBGE (MEDEIROS, 2013, p. 37).

Ressalta as contradições de ordem econômica e política existentes na forma de “gestão atual do ensino” não obstante as “ações compensatórias”, sendo que há um “[...] abismo educacional que separa a população de baixa renda – as camadas populares – do exercício da cidadania” (MEDEIROS, 2013, p. 37). Neste sentido, pondera que,

Talvez, o presente seja a transição para a erradicação do analfabetismo e a evasão escolar, e, assim, a exclusão social não passará mais pela instituição escolar. No entanto o presente carrega consigo as tais contradições, que podem ser interpretadas como o excluir para incluir, uma vez que o analfabetismo, especialmente o analfabetismo funcional, e a evasão escolar criam uma demanda considerável para as ações compensatórias que visam mais à inserção de grandes contingentes no setor produtivo para o desempenho das atividades subalternas (MEDEIROS, 2013, p. 37).

Porém, alerta para o fato de que

[...] o presente carrega consigo as tais contradições, que podem ser interpretadas como o excluir para incluir, uma vez que o analfabetismo, especialmente o analfabetismo funcional, e a evasão escolar criam uma demanda considerável para as ações compensatórias que visam mais à inserção de grandes contingentes no setor produtivo para o desempenho das atividades subalternas (MEDEIROS, 2013, p. 37).

Nesta lógica, ao considerar que “[...] a história do capitalismo é a história da acumulação do capital e da apropriação de mais-valia, tendo como pano de fundo a luta de classes, intrínseca às relações de produção” (MEDEIROS, 2013, p. 72) considera na análise da evasão escolar as inter-relações entre capital e trabalho:

[...] tendo em vista a compreensão do processo de exclusão social que provoca o analfabetismo e a evasão escolar, situações que geram o que Marx denominava de exército de reserva, que regula a massa dos salários (MARX, 2008, p. 59), mantendo o nível do emprego conforme a expectativa de lucro do capitalista. Os choques do capital e do trabalho incidem no sistema de ensino, pois tais choques implicam a regulação da oferta de formação em conformidade com as necessidades do mercado (MEDEIROS, 2013, p. 72).

Como mencionado anteriormente Medeiros (2013, p. 161) analisou uma proposta do curso de Segurança Alimentar na manipulação de alimentos, voltado para a indústria alimentícia, o qual foi oferecido ao PROEJA FIC e amparado pela Rede Certific. Na análise do curso de Segurança Alimentar na manipulação de alimentos em relação à evasão escolar ou não matrícula faz o seguinte questionamento:

Formação profissional ou ensino técnico? A abordagem dos componentes curriculares da formação profissional não permite vislumbrar o ensino técnico, o que só poderá ocorrer com a continuidade dos estudos no nível médio, que conta com um índice de evasão ou não matrícula maior do que o ensino fundamental (MEDEIROS, 2013, p. 161).

Maschio (2011) realiza a pesquisa sobre a implantação do PROEJA na rede Federal de Educação a partir do diálogo com os participantes deste processo, bem como o seu público alvo.

No que se refere à evasão, inicia chamando à atenção para ações desenvolvidas no âmbito do PROEJA para que, entre outras preocupações, haja a permanência do aluno nos cursos. Diante disso, tais ações possuem também o “[...] intuito de minimizar as taxas de evasão” (MASCHIO, 2011, p. 15). Neste caso, cita-se como uma das “atividades articuladas” à oferta do PROEJA “[...] o projeto de inserção contributiva para superação da evasão” (MASCHIO, 2011, p. 75).

O projeto de inserção contributiva para a superação da evasão consiste na ação realizada pela Setec/MEC que opera diretamente nas instituições federais avaliando cada curso especificamente, bem como promove o desencadeamento de estratégias voltadas para a sua superação (MASCHIO, 2011, p. 81-82).

Para que se possa compreender a dimensão da preocupação com a evasão e à falta de procura, salienta:

Já nos primeiros contatos com algumas instituições ofertantes, detectou-se que, naquele momento, destacavam-se algumas fragilidades, como a procura insatisfatória ao curso por parte de alunos. Cita-se inclusive instituições que, após publicação e divulgação de seus editais de seleção para ingresso, as vagas não foram preenchidas e, portanto, os editais foram reabertos para preenchimento de vagas remanescentes. Outro fato preponderante foi o elevado índice de evasão apresentado no curso (MASCHIO, 2011, p. 16).

Ao reforçar a ação da Setec/MEC com vistas a minimizar as causas da evasão aponta, com relação aos cursos, que

Um ponto bastante evidenciado nos cursos Proeja relaciona-se à evasão. Foi registrado que nas primeiras turmas a maior prevalência de respostas entre as instituições pesquisadas (51,06%) foi a de que a evasão apresentou índices entre 31 a 50%. Observa-se que atualmente estes índices estão diminuindo. Pode-se inferir que as instituições vão aos poucos adquirindo experiência, pela convivência, erros e acertos, estudos e propostas alternativas implantadas, que, gradativamente, permitem a permanência deste aluno no curso. Destaca-se também que outro fator determinante são as atividades propostas pela Setec/MEC como Diálogos Proeja, Projeto de Inserção Contributiva, e principalmente o Auxílio à Permanência do aluno Proeja, que podem estar contribuindo para minimizar as taxas de evasão (MASCHIO, 2011, p. 115-116).

No que diz respeito às causas da evasão identificadas por Maschio (2011, p. 119) destacam-se que as “[...] dificuldades relacionadas ao curso e aos docentes são mais determinantes do que as causas externas na decisão de abandono dos cursos pelos alunos”. Todavia, as relacionadas com os fatores alheios à instituição foram identificadas como sendo as

[...] dificuldade em pegar ônibus, retornar à casa ao término das aulas, principalmente alunos do noturno, pois os ônibus em geral, no horário do término das aulas, já pararam de circular, assim como pela dificuldade em conciliar os horários de trabalho com os do Proeja.

Em relação aos alunos, os coordenadores argumentaram

[...] que muitos não veem o Proeja como prioridade em suas vidas, dada a necessidade de trabalhar ou por terem que priorizar a família, e que, diante da necessidade, optam por desistir do curso. (MASCHIO, p. 119).

A título de síntese sobre a evasão na pesquisa de Maschio (2011, p. 154) pode-se citar:

Quanto à evasão dos alunos do Proeja, a pesquisa concluiu que os motivos são os mesmos da Educação Básica e da EJA, ocasionada pelo cansaço após a rotina de um dia de trabalho, a dificuldade em conciliar horários de trabalho e de estudo, incompatibilidade de

horários e linhas de ônibus, escassez de recursos financeiros para transporte e alimentação. Destaca-se, porém, que no caso observado neste estudo, além destes motivos apresentados, os fatores que dizem respeito à instituição, foram mais decisivos para o abandono, ou seja, pelas dificuldades em entender a linguagem da escola e seus conteúdos, as dificuldades no relacionamento entre professor e alunos, as metodologias de ensino inadequadas ao trabalhador jovem e adulto, o excesso de atividades, a falta de sucesso nas provas e nas atividades, que acabam por excluí-lo novamente da escola (MASCHIO, 2011, p. 154).

Neste sentido, chama a atenção para adequação dos currículos, das metodologias e das formas de avaliação para que respondam às especificidades do público alvo, para que haja o real retorno à escola. Ou seja,

Há que se estruturar os currículos, as metodologias e as formas de avaliação para que estas estejam adequados à modalidade EJA, pensar em processos alternativos para selecionar alunos que efetivamente necessitam do curso e implementar ações a fim de que os trabalhadores retornem à escola. É necessário ouvir quais formas seriam as mais adequadas para atender aos objetivos do jovem e adulto, para minimizar ou extinguir prováveis falhas no processo atual de implementação do Proeja (MASCHIO, 2011, p. 155).

Stering (2015), como mencionado, realiza entrevistas com os envolvidos no processo de implantação do PROEJA, primeiramente no CEFET MT e, posteriormente, à Lei 11.892/2008 no IFMT.

Com relação à evasão apresenta a entrevista realizada com uma gestora do *campi* de Cáceres, com ênfase para a elevada taxa de evasão no período noturno e, que por esse motivo,

[...] o campus está discutindo a possibilidade de ofertar o Proeja no horário vespertino, tendo em vista que é um turno em que as mulheres estão liberadas dos serviços domésticos e os filhos estão na escola, além de poderem as mesmas permanecer em casa à noite, com suas famílias (STERING, 2015, 216).

Ainda no que se refere à discussão sobre a evasão destaca que “No IFMT, parte considerável dos *campi* não realizam a oferta de cursos na modalidade Proeja, mesmo que esta seja uma imposição legal, e, os *campi* que possuem a oferta sofrerem com o alto índice de evasão” (STERING, 2015, p. 279). Pensando nisso a gestão do IFMT cria uma “Comissão, designada via Portaria Nº 545, de março de

2015, para escrever a política de execução do Proeja na instituição”. No entanto, chama a atenção para o fato de que

Essa ação seria louvável caso o Proeja não tivesse uma política e uma diretriz em nível nacional, assim, a instituição ao deixar de cumprir com os aspectos legais inerentes ao Proeja, tenta instituir o óbvio. Pena... O Proeja não necessita de nada além do cumprimento daquilo que já se encontra contemplado na legislação. Fica evidente que o que falta para que o Proeja seja desenvolvido conforme a orientação legal no IFMT é boa vontade, uma vez que existe demanda para tal oferta. Na prática, se faz necessário que a equipe gestora e docente da instituição acreditem na oferta enquanto possibilidade de educação tão importante quanto as demais existente na instituição (STERING, 2015, p. 279).

Bronzate (2014, p. 18), como mencionado, realiza

[...] uma análise do processo de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (PROEJA FIC), desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), em parceria com os municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista, vinculados aos campi de São Paulo, Guarulhos e Salto (BRONZATE, 2014, p. 18).

Neste sentido, salienta inicialmente que o combate à evasão é um dos pilares do PROEJA FIC e que, inclusive, o seu percentual trata-se de um mecanismo para análise de abertura de outras turmas, ou seja,

Os critérios de seleção para novas turmas referem-se ao percentual de preenchimento de vagas (igual ou superior a 70%) dos projetos aprovados anteriormente, ao índice de evasão (igual ou inferior a 40%) e ao encaminhamento dos Relatórios de Monitoramento de 2010 e 2011 (BRONZATE, 2014, p. 52).

Cita algumas das cidades pesquisadas que já possuíam alguma experiência com projetos de formação profissional para a EJA FIC, a saber,

[...] os municípios de Guarulhos, Osasco e São Bernardo do Campo. Essas cidades miravam o PROEJA FIC como a possibilidade de consolidar, como política, uma ação que, em termos de intencionalidade, era desenvolvida em maior ou menor grau em seus programas ou projetos (BRONZATE, 2014, p. 94).

Neste sentido, tem-se a implantação do PROEJA relacionada à evasão no caso de Osasco com o “[...] o programa Orientação Profissional na Educação de Jovens e Adultos (OPEJA)” (BRONZATE, 2014, p. 96). Um dos motivadores do esforço pela implantação do PROEJA FIC refere-se justamente à questão da evasão, que já estava sendo combatida pelo OPEJA e que “O PROEJA FIC, nesse contexto, assumia a possibilidade de consolidar a experiência que o município vinha desenvolvendo, elevando-a ao *status* de política pública” (BRONZATE, 2014, p. 96). Conforme entrevista realizada por Bronzate (2014, p. 96), com um gestor do município de Osasco, enfatiza: “Quando veio a orientação profissional nessas duas unidades na zona norte, [havia] uma escola que tinha uma evasão altíssima, quando a gente colocou a orientação profissional lá nas duas unidades, a gente vê que o índice caiu” (G5, 2012 apud BRONZATE, 2014, p. 96).

Dos municípios que não possuíam experiência com a formação profissional (Francisco Morato, Itapevi, Várzea Paulista) as características de implantação se distinguem do primeiro grupo (BRONZATE, 2014, p. 96), sendo que estes municípios sem experiência de “formação profissional” anterior à implantação do PROEJA FIC a questão da superação da evasão apareceu como um dos principais fatores para a implantação do programa (BRONZATE, 2014, p. 96).

Como pode-se verificar “Em Itapevi, a expectativa em torno do PROEJA FIC relacionava-se ao combate aos índices de evasão e da busca por atribuir mais sentido à EJA”, do mesmo modo, “Em Várzea Paulista, o PROEJA FIC significou enfrentar a questão da evasão, estabelecer uma relação entre a EJA e a preparação para o trabalho” (BRONZATE, 2014, p. 97).

Dos seis municípios que foram pesquisados três deles citaram o problema da evasão como uma das justificativas para a implantação PROEJA FIC e destes três, dois deles pertencem ao grupo dos municípios que não dispunham de tentativas anteriores com a formação profissional. E enfatiza,

Não se remeteram à diminuição da procura pela EJA, mas ao problema da não permanência do aluno. A proposta de um curso de EJA que se diferenciava do que já vinha sendo realizado toma a vinculação com a questão do trabalho como possível resposta à problemática da evasão (BRONZATE, 2014, p. 98).

Outra questão levantada sobre a evasão se refere ao fato de que os municípios de Itapevi, Osasco e Várzea Paulista “[...] mencionaram a evasão como fator preponderante, a qual estava – em todas as falas – mais ou menos relacionada com o fato de atribuir um novo sentido para a EJA” (BRONZATE, 2014, p. 98). Dessa forma, outra interpretação de como a implementação do PROEJA FIC poderia auxiliar na resolução do problema da evasão está relacionada à questão da empregabilidade, ou seja,

[...] para resolver a questão da evasão, relacionando o Programa ao aumento da empregabilidade de seu público, ou, na compreensão do PROEJA FIC como programa alicerçado em uma concepção que privilegia a formação integral do trabalhador, de acordo com os seus princípios (BRONZATE, 2014, p. 99).

Com relação à evasão das turmas do PROEJA FIC cita-se, por exemplo, que

A primeira turma do PROEJA do IF campus São Paulo, concluída em 2007, contou com a matrícula de 40 alunos. Destes, 8 concluíram o curso, sendo que somadas a evasão e a reprovação, um total de 80% dos estudantes não atingiram sua conclusão (BRONZATE, 2014, p. 145).

No intuito de solucionar a situação do que foi apresentado pelas investigações realizadas a respeito dos elevados índices de evasão o MEC em 2008 estabelece “[...] a Assistência ao Estudante do PROEJA, com a atribuição de R\$ 100,00 para auxílio à alimentação e ao transporte” (BRONZATE, 2014, p. 145).

Santos (2013) investiga o processo de implantação do PROEJA em três cidades do estado do Amazonas (Manaus, Coari e São Gabriel da Cachoeira), dentre as especificidades destes municípios enfatiza que

[...] a capital Manaus, economicamente determinada pelo Pólo Industrial de Manaus (PIM), no Município de Coari, que é sede do pólo de extração do gás natural pela PETROBRAS, e no Município de São Gabriel da Cachoeira, área fronteiriça e militarizada, com grande concentração de população indígena (SANTOS, 2013, p. xix).

Inicialmente chama a atenção para o problema histórico dos altos índices de evasão na modalidade de ensino “Supletivo”²⁹ que representa o público da EJA presente no período do entre 1973 e 1979 (SANTOS, 2013, p. 93).

Ao se referir aos dados sobre o ingresso e permanência dos alunos, assuntos intimamente ligados à evasão, salienta que:

Em relação as condições estruturais: 70% dos alunos moram em casas próprias, e tem acesso a 100% do fornecimento público de energia elétrica. Mas, somente 63% tem acesso ao serviço de fornecimento público de água; 16% tem acesso a água através da captação em poços próprios e 21% pagam a terceiros para obter água. Acreditamos que essas condições incidem historicamente no ingresso e permanência dos alunos na escola em todos os níveis no Estado do Amazonas. Podemos sugerir que Programas como o PROEJA devam considerar essas condições nos locais em que forem implantados pois certamente sofreram com seus reflexos na escola (SANTOS, 2013, p. 140).

Neste sentido, enfatiza a necessidade de compreender

[...] que o processo didático desta população com mais idade é diferenciado. O quadro de professores e técnico pedagógicos devem considerar essa especificidade quando da construção dos projetos pedagógicos. É imperioso que as especificidades, da modalidade educativa de jovens e adultos, sejam entendidas por toda a estrutura escolar, sob pena de haver um destrutivo processo de evasão (SANTOS, 2013, p. 141).

Outra constatação que chama a atenção com relação à especificidade da EJA relacionada à evasão diz respeito ao fato de

[...] que ao longo da vida escola esses alunos foram abandonando a escola regular e ao voltarem, somente são aceitos em programas e ou projetos que promovem a escolarização de jovens e adultos. Identificamos assim, que 40% dos alunos já iniciaram seu processo de escolarização em idade avançada (SANTOS, 2013, p. 141).

²⁹ “A função supletiva instituiu a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tivessem conseguido cursar e/ou concluir. Estabeleceu no país vários Centros de Ensino Supletivo, cujo objetivo era matricular o maior número de alunos, passando a ser obrigação de Estados e Municípios, e funcionou de forma modular com provas ao final de cada módulo. Seus pontos frágeis foram: altos índices de evasão; atendimento individual que dificulta a socialização dos alunos; o preconceito em relação a esses cursos dificultava seus portadores ao ingresso no mercado de trabalho” (SANTOS, 2013, p. 93).

Dados relativos à especificidade do público da EJA também são importantes para a análise da evasão, não permanência, ou ainda, da não matrícula, pois estes fatores se relacionam entre si. Dessa forma,

Na análise referente ao processo de escolarização de 5º a 8º série temos que 50,6% já iniciam em programas de EJA e 42% permaneceram no ensino regular. Ao cruzarmos esses dados com o de idades temos como resultado que do total de alunos pesquisado: 10% estavam fora da escola nos últimos três (03) anos, correspondentes na pesquisa a 2005, 2004 e 2003. Portanto, 90% dos alunos estavam a mais de três (03) fora da escola. Essa escala cresce à medida que a idade do aluno cresce. Quanto mais idade mais tempo longe da escola (SANTOS, 2013, p. 141).

Neste sentido, salienta que levar em conta estes fatores pode auxiliar na efetivação dos programas e/ou políticas. Ou seja, chama a atenção

[...] para a necessidade de se identificar o perfil de alunos logo no início do processo de implantação da política ou do curso. Pois, esse perfil adquire caráter norteador na construção dos projetos pedagógicos dos cursos a serem implantados. Infelizmente, nessa pesquisa não observamos o levantamento do referido perfil do aluno por parte de nenhuma das escolas pesquisadas (SANTOS, 2013, p. 141).

Silva (2016) trata do processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal do estado de Espírito Santo *campus* de Vitória. Utiliza “[...] entrevistas em profundidade, com possibilidades de narrativas [...]” (STERING, 2015, p. 29), como mencionado anteriormente.

Na análise das perspectivas sobre a “institucionalização do PROEJA” (SILVA, 2016, p. 42), realiza um levantamento bibliográfico de autores que já estudaram o problema da evasão, enfatizando:

Assim, traçamos um paralelo com o contexto político no qual o programa é criado. Os autores apontam que a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva a educação de Jovens e Adultos trabalhadores obteve mais atenção o que gerou políticas específicas para a EJA. Dessa forma, alguns autores apontam alguns problemas no que diz respeito à implantação, em alguns casos específicos: a baixa demanda de candidatos e a evasão. Além disso, outros autores discutem os processos de adesão e resistência dos docentes diante do PROEJA (SILVA, 2016, p. 43-44).

Já ao se referir a evasão no IFES *campus* Vitória chama a atenção para “O processo que levou a extinção do curso de Edificações” que, dentre outras justificativas, também a questão da “não conclusão” foi levada em consideração. Assim,

Em nossas análises das atas, dentro da perspectiva de análise documental, encontramos a justificativa utilizada para, de acordo com a coordenação do curso de edificações para a extinção do curso. Argumentos muitas das vezes sem embasamentos técnicos demonstram situações de conflitos e de tensionamentos, “diferença de nivelamento”, “retenção de conteúdo” e certa “preocupação com o perfil técnico que estava sendo formado”, além da evasão. Nesse sentido, estas tensões de causa e efeito, são também encontradas nas falas da coordenação do curso de edificações [...] (SILVA, 2016, p. 80).

No caso, “[...] uma possível extinção do curso de Metalurgia no PROEJA”, no ano de 2015, os mesmos argumentos foram utilizados para justificar, ou seja, novamente a questão da evasão e/ou a não conclusão, foi preponderante na perspectiva do fim do curso (SILVA, 2016, p. 82). Neste sentido, levanta a questão do relacionamento entre a coordenação do Curso de Metalurgia e a coordenação do PROEJA:

A coordenadoria do curso de Metalurgia foi simples e direta, ‘nenhuma, zero. Não tem uma relação’, porém, não esclarece se este fato também colaborou para a possibilidade de extinção do curso. Por sua vez, a coordenação do PROEJA questiona o modelo em que o curso é oferecido separando a parte “propedêutica” da “técnica” (SILVA, 2016, p. 81).

Já sobre o curso de Segurança do Trabalho ressalta que

[...] a relação entre a coordenação do curso e a coordenação do PROEJA é, segundo a fala da própria coordenadora do curso Marisa, “amistosa”, “a gente busca estar melhorando sempre, então tem uma troca muito boa aí” (Informação verbal). Entretanto, enquanto que no curso de Metalurgia as tensões se direcionam para um possível fechamento do curso e, sem nenhuma providência técnica e qualitativa, para avaliar as razões que originam estas tensões, no curso de Segurança do Trabalho, a coordenadoria preocupou-se em elencar alguns fatores que dificultam a permanência dos alunos na instituição (SILVA, 2016, p. 83-84).

Neste sentido, foram levantados pela coordenação, juntamente aos docentes, fatores próprios dos alunos, “fatores externos” e fatores pertinentes à instituição. Assim, sobre

[...] “fatores individuais”, a coordenação aponta, por exemplo, que há “aluno com baixo conhecimento, baixa base do ensino fundamental não conseguindo acompanhar o curso”; entretanto, sobre os “fatores internos do IFES” o levantamento feito aponta que a “escola não tem um programa para resgatar conhecimentos não adquiridos no ensino fundamental, de modo que os alunos possam acompanhar as disciplinas do ensino médio e técnico”; nesse sentido, sobre os “fatores externos”, um fator que chama atenção é o “baixo nível financeiro fazendo com que o aluno necessite realizar atividades paralelas para sobreviver”. Isso demonstra que o público do PROEJA, em sua maioria, são oriundos de classes sociais menos favorecidas, destoando do público que acessa os outros segmentos da Instituição (SILVA, 2016, p. 84).

Brito (2017, p. 14) analisa os “limites e as possibilidades de implantação” do PROEJA no IFG *campus* de Formosa. Utiliza o “questionário semiestruturado” que inclui questões abertas e fechadas (BRITO, 2017, p. 23).

No que se refere a permanência dos alunos nos cursos de PROEJA, ressalta que não basta que as condições de infraestrutura física sejam apropriadas, é necessário que “[...] a comunidade institucional deve, além de manter uma avaliação permanente das ações, conhecer e analisar as políticas desenvolvidas e articuladas, particularmente o PROEJA”. Neste sentido, ressalta que

[...] a Instituição, ao ofertar a modalidade PROEJA, encontra um campo fértil para práticas citadas pela autora. No entanto, diante das questões apontadas, considera-se necessária a criação de propostas pedagógicas que de fato integrem a educação profissional com a modalidade da EJA, para que estas, longe do assistencialismo, possam contribuir para reduzir desigualdades educacionais e garantir a permanência do aluno até a conclusão do curso (BRITO, 2017, p. 89).

Neste sentido, com relação aos cursos do IFG *campus* Vitória, destaca que

Como pode ser observado, críticas são feitas ao formato do PROEJA na Instituição, tais como a presença de práticas assistencialistas, pois o curso estaria promovendo a formação do aluno sem prepará-los adequadamente para o mercado de trabalho, na perspectiva de uma educação integrada (BRITO, 2017, p. 88-89).

Assim, salienta que

[...] considera-se necessária a criação de propostas pedagógicas que de fato integrem a educação profissional com a modalidade da EJA, para que estas, longe do assistencialismo, possam contribuir para reduzir desigualdades educacionais e garantir a permanência do aluno até a conclusão do curso (BRITO, 2017, p. 89).

Ao questionar os ex-gestores sobre as atitudes que foram realizadas pela instituição com relação ao “[...] ingresso e permanência do aluno”, a resposta sugeriu que “[...] uma das principais estratégias foi estabelecer uma aproximação com os alunos, por meio da criação de uma coordenação específica para o PROEJA” (BRITO, 2017, p. 110). Neste sentido, enfatiza que “A criação da Coordenação específica para os cursos da EJA e os Conselhos da EJA tornou-se elo significativo com os alunos, estabelecendo um vínculo institucional, ou melhor, pertencimento àquele espaço como alunos” (BRITO, 2017, p. 110-111).

Nesta perspectiva, conclui com relação à visão dos ex-gestores que:

Diante das estratégias ou tentativas institucionais de evitar a evasão e garantir a permanência do aluno do PROEJA, buscou-se compreender, na visão dos ex-gestores, a importância social do programa para a comunidade onde a instituição está inserida. Os gestores apontam compreender que o programa possui uma importância social para a comunidade. No entanto, percebem a presença de perspectivas diferenciadas para tal importância que perpassa a concepção de transformação social até a concepção de formação para o trabalho, uma visão meramente tecnicista (BRITO, 2017, p. 111).

Batista (2011) analisa o PROEJA FIC no município da Serra – ES na escola municipal Verdade e no IFES, além de pesquisa bibliográfica, também utiliza “entrevistas e análise documental” (BATISTA, 2011, p. 44).

Ao demarcar o objeto de estudo e *locus* da pesquisa, mostra que a EJA como direito está longe da realidade do município da Serra – ES e salienta que

A lógica que norteia a execução de políticas para a educação de jovens e adultos no município se inscreve numa perspectiva compensatória, que ainda se sustenta na suplência e numa oferta de segunda categoria, que só se mantém pela força de mecanismos legais que obrigam os gestores, em nível municipal e estadual, a fazer a oferta sob pena de sofrerem sanções legais (BATISTA, 2011, p. 34).

Chama a atenção para a fala de um gestor que enfatiza a necessidade de mudanças na forma de oferta dos cursos, pois estes possuem um alto custo e ainda assim apresentam um número elevado de evasão (BATISTA, 2011, p. 34).

Ao caracterizar a oferta da EJA anteriormente à oferta do PROEJA, no município da Serra – ES, questões de infraestrutura física precária, ensino no período noturno e a matrícula além da capacidade das salas de aula são práticas comuns e prejudicam o atendimento da EJA. O excedente de matrículas é justificado pela evasão que se dará até o término do ano letivo. Ou seja,

[...] a forma como as matrículas são efetuadas. As escolas que oferecem o turno têm como prática matricular alunos acima do quantitativo estipulado que as salas de aula comportam, usando como justificativa garantir um número mínimo de alunos ao término do ano, pois a evasão certamente ocorrerá no decorrer do período letivo (BATISTA, 2011, p. 64).

Porém, as situações precárias, período de oferecimento para a EJA, e número de alunos elevados em sala de aula, são fatores que podem contribuir ainda mais para que haja evasão, conforme foi verificado por Batista (2011, p. 64), na análise documental. Neste sentido, destaca

Em decorrência dessa prática, as salas de aulas iniciam o ano com um número excessivo de alunos, o que por si só dificulta a qualidade da oferta de ensino. Práticas dessa natureza indicam o descaso com a oferta de EJA, já que fica claro que o sujeito da EJA não está sendo considerado em suas especificidades. A evasão na EJA é um dado, que em nenhuma hipótese, deve ser tratado pelo viés da redução do número de turmas, mas deve ser visto como um problema de inadequação da estrutura escolar com os tempos dos alunos da EJA (BATISTA, 2011, p. 64-65).

Outra questão levantada que também pode estar relacionada com o problema da evasão, diz respeito à

[...] prática da transferência massiva, para o turno noturno, de alunos rotulados “problemas” com idade inferior a 15 anos, idade mínima para cursar o noturno. Se o município entende que o turno noturno constitui-se como lugar da correção de fluxo, certamente toda e qualquer possibilidade de efetivar uma educação em que seja possível considerar as trajetórias humanas dos jovens e adultos é desconsiderada. Nesse sentido, uma brutal negação de direito a uma

educação de qualidade se materializa tanto para os sujeitos da EJA, quanto para aqueles que são considerados alunos em situação de distorção idade/série, pois as especificidades socioculturais e as condições concretas de vida de nenhum deles estão sendo consideradas na proposição de uma política de atendimento as suas demandas (BATISTA, 2011, p. 65).

Neste sentido, salienta que a partir de 2007³⁰ iniciou no município da Serra – ES, “[...] a possibilidade de lançar um novo olhar sobre as práticas efetivadas na escolarização de jovens e adultos” (BATISTA, 2011, p. 65).

Uma equipe de assessoramento pedagógico foi formada, em 2007, e uma das principais frentes de atuação

[...] era dar um suporte pedagógico para as escolas. No caso do ensino fundamental regular em ciclos a Secretaria apontava como questão crucial, os altos índices de evasão e reprovação e deixava claro que era necessário envidar todos os esforços, no sentido de reverter esse quadro (BATISTA, 2011, p. 66).

Porém, diante de tal tarefa

[...] reduzir os índices de evasão e reprovação, estava inviabilizada pela falta de uma proposta pedagógica específica para o público atendido e pelas condições concretas da oferta. Diante disso, optamos por nos lançarmos ao campo com uma postura de escuta, com algumas perguntas que ao serem investigadas e respondidas nos possibilitassem a produção de um diagnóstico da oferta de EJA no município (BATISTA, 2011, p. 66-67).

Salienta que, diante de um cenário de rupturas, em 2009, o PROEJA FIC traz novos significados à EJA no município da Serra – ES. Na análise do PROEJA FIC no município da Serra – ES, salienta que no “[...] primeiro semestre de 2010, aconteceu uma evasão de 55% nas turmas do PROEJA-FIC”. Sendo assim, “[...] percebeu-se a necessidade de uma nova seleção para recompor as turmas” (BATISTA, 2011, p. 83).

³⁰ No ano de 2009 o PROEJA passa a ser oferecido no município da Serra – ES. Porém, 2007 está demarcado por Batista (2011) pois, no final de 2006 esta é chamada a compor a “equipe de assessoramento pedagógico às escolas, a mim caberia a responsabilidade pelas escolas que ofertavam o ensino fundamental regular em ciclos, no turno noturno [...] Nesse sentido, em 2007, institui-se uma equipe pedagógica de acompanhamento às escolas, com o objetivo de que os assessores pedagógicos pudessem “ser interlocutores direto, com os atores que protagonizam o cotidiano escolar”.

Neste sentido, chama a atenção para o fato de que há “[...] muitos desafios na condução do PROEJA-FIC neste momento de implementação, tanto no que diz respeito ao processo de seleção quanto à permanência destes alunos” (BATISTA, 2011, p. 84).

Outra questão pertinente à evasão levantada em entrevista feita por Batista (2011, p. 87) esclarece que um dos quesitos utilizados para justificar a evasão dos alunos se refere a faixa etária de 15 a 17 anos. Ou seja,

Os alunos que ficaram são os mais adultos, aqueles que querem melhorar sua inserção no mercado de trabalho. Os jovens, esses de 15 até 17 anos, por mais que a gente tenha conversado e acompanhado, nós não conseguimos, mantê-los na escola. Os que evadiram são jovens. (Professor 1).

Por mais que a gente procure aqui na escola, ter um olhar diferenciado para a EJA, nós não conseguimos alcançar os meninos e as meninas mais jovens, eles sempre começam e no meio do percurso desistem, e voltam no ano seguinte. Não sei, mas acho que o PROEJA devia priorizar a idade de 18 anos acima. A evasão foi por que colocamos muitos alunos de 15 anos. Mas, enfim, eles têm direito também, não é? (Gestor da Escola Verdade) (BATISTA, 2011, p. 87).

No entanto, uma das justificativas utilizadas para evasão nos cursos PROEJA FIC estão relacionados às condições precárias em que o programa deu seus primeiros passos, dificuldades de diálogo com o IFES, falta de experiência do IFES com a modalidade de ensino PROEJA FIC, entre outras apontadas nas entrevistas e análise de documentos.

Nesse sentido, um dos gestores entrevistados salienta “Erramos feio! Esse atropelo todo refletiu diretamente na quantidade de evasão que tivemos nos cursos” (Gestor Escola Municipal apud BATISTA, 2011, p. 95).

Enfatiza ainda que “A ausência de articulação entre os proponentes da política, não permitiu que o Programa de [se] fundamentasse nas premissas de uma educação integrada” (BATISTA, 2011, p. 95).

D’Avila (2015, p. 26) analisa a implantação no Estado de São Paulo e, como já explicitado anteriormente, utiliza para o seu estudo de caso a pesquisa bibliográfica e documental, bem como realiza entrevistas.

A discussão sobre a evasão é iniciada já na apresentação do Decreto Nº 5.154/2004 onde o discurso do Ministro da Educação na Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica de 2007 é exposto para destacar que “[...]”

pesquisas que mostram que a evasão das salas de aula de EJA integradas à educação profissional são menores do que as que são desvinculadas”, como uma das justificativas da necessidade de articulação entre a EJA e a Educação Profissional (D’AVILA, 2015, p. 97).

Ao discutir sobre os alunos, público alvo do PROEJA, novamente a questão da evasão é levantada. Neste sentido, traz a tona a questão da obrigatoriedade dos IF’s destinarem 10% de suas vagas para o PROEJA e justifica se tratar da tentativa de “[...] garantir o acesso dessa população e a efetivação do direito” à educação (D’AVILA, 2015, p. 145). Essa discussão é apresentada num esforço para demonstrar que a imposição do PROEJA, acabou criando um desconforto dentro da Instituição de ensino, visto que a mudança do público alvo diminuía a importância e a reputação “[...] conseguida pela rede federal na oferta de educação profissional” (MACHADO, 2011, p. 30 apud D’AVILA, 2015, p. 147). Porém, salienta que com o passar do tempo, com o PROEJA em andamento houve uma mudança de pensamento e de postura com relação ao público da EJA, por parte de alguns professores (D’AVILA, 2015, p. 147). Outras questões de infraestrutura física também foram observadas nos relatos feitos durante as entrevistas (D’AVILA, 2015, p. 147).

No entanto, observa que a evasão esteve presente no processo de implantação do PROEJA, pois, “Ao final de 2007, dos 40 alunos matriculados na primeira turma, apenas 8 concluíram, devido a alta taxa de evasão, somada ao grande número de repetentes”. Esse índice elevado de evasão e repetentes é justificado pelo quadro esboçado acima, ou seja, dos conflitos gerados dentro da instituição pela especificidade da EJA, pela falta de preparo dos professores para trabalhar com este público e pelas condições físicas³¹. Porém, salienta que “Neste trabalho não são estudadas as causas da evasão dos cursos Proeja em São Paulo, embora seja um tema de grande relevância”, pois, a questão está presente nas falas dos entrevistados (D’AVILA, 2015, p. 149). Demonstra ainda que apesar da evasão continuar presente mesmo após o processo de implantação, questões como a preparação dos professores melhorou (D’AVILA, 2015, p. 148).

Por fim, destaca que

³¹ Importante salientar que o que está sendo apresentado diz respeito ao resultado das entrevistas realizadas com as pessoas que participaram do processo de implementação do PROEJA.

No caso do Proeja, não houve muito tempo entre a publicação da Lei e sua aplicação e o curso tem início sem preparação adequada do corpo docente, sem documentos necessários para o desenvolvimento do curso, como o PPP, com pouca divulgação, o que o deixou sem muita procura e grande evasão (D'AVILA, 2015, p. 150).

Losso Filho (2011, p. 12) analisa a implantação do PROEJA e PROEJA FIC no IFSC, *campus* de Florianópolis e Florianópolis – Continente, com apresentação de uma seção específica do PROEJA no estado de Santa Catarina.

No que se refere à trajetória histórica da EJA ressalta

[...] que o estudante da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos é na maioria das vezes, aquele que conviveu com o estereótipo do fracasso escolar baseado em repetências e evasões recorrentes. Outro fator importante a ser considerado é a trajetória escolar interrompida por questões de ordem econômica, sobretudo a busca por emprego (LOSSO FILHO, 2011, p. 49).

Com relação à permanência dos alunos nos cursos PROEJA, salienta que se trata de uma questão que já está prevista no Documento Base do PROEJA (2006). Para que haja a real integração da EJA com a Educação Profissional, necessariamente se

[...] impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros (LOSSO FILHO, 2011, p. 40).

No Documento Base do PROEJA (2006) apresenta os princípios estabelecidos, sendo que o primeiro se relaciona ao papel das instituições públicas para promover o acesso e a permanência, ou seja,

O primeiro deles diz respeito ao compromisso e ao papel das entidades públicas em relação ao acesso e a permanência da população em ofertas educacionais. Esse princípio volta-se para a inclusão e a permanência dos cidadãos que não tiveram acesso ou foram excluídos do sistema educacional (LOSSO FILHO, 2011, p. 48).

Já no que diz respeito ao IFSC, chama a atenção para a questão de

[...] ações em desenvolvimento, relacionadas ao ensino, estão dois Projetos-Pilotos Ministeriais. Com a parceria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), este campus, assim como outros dois Campi do IF-SC, estão desenvolvendo projetos que visam a inclusão e permanência de grupos minoritários e historicamente desfavorecidos (LOSSO FILHO, 2011, p. 83).

Sobre a permanência dos alunos do conclui que

Podemos observar que os dois Campi: Florianópolis - Centro e Florianópolis – Continente estão bem afinados com relação à oferta de cursos na modalidade Proeja, tanto na oferta com o ensino fundamental e médio, ambos integrados com a Cultura Geral e a Cultura Técnica. Sempre observando na confecção das Grades curriculares, Currículos, Projeto Pedagógico dos Cursos a importância da plena integração entre as diversas áreas de conhecimentos envolvidas e não podendo esquecer as especificidades de cada região (LOSSO FILHO, 2011, p. 84).

Nesta seção buscou-se apresentar como as questões relacionadas a evasão escolar foram analisadas nas 10 produções científicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de implantação e implementação do PROEJA e PROEJA FIC, no período de 2010 a 2017, nas produções científicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da região Sudeste do Brasil, a partir de cinco teses e cinco dissertações.

As teses e dissertações apontaram o PROEJA como uma Política Educacional que resultou da mudança de governo, sendo que no processo eleitoral de 2002, que elegeu o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a participação de movimentos populares foi expressiva, o que proporcionou o debate sobre a articulação entre a EJA e a Educação Profissional.

Em relação às Políticas de Educação destinadas a EJA e a Educação Profissional no governo de FHC os pesquisadores identificaram a sua continuidade, ou seja, a continuidade das políticas neoliberais que vinham sendo implementadas em seu governo, devido às alianças conservadoras; resultado das eleições de 2002.

Nesta perspectiva, a implantação da Política Educacional do PROEJA por meio do Decreto Nº 5.478/2005 e Decreto Nº 5.840/2006 constitui-se num processo permeado por contradições, sendo uma delas a de satisfazer, ao mesmo tempo, tanto os setores populares quanto os setores conservadores.

Para a maioria dos autores estudados o PROEJA foi instituído via Decreto, ou seja, inicialmente foi imposto pelo governo federal à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT, o que resultou em intensos debates sobre a autonomia dessas instituições.

Outrossim, destaca-se que um dos fatores para a urgência na implantação do PROEJA estava relacionada aos dados do PNAD (2003) que apresentavam um quadro bastante crítico da EJA e da Educação Profissional.

Com a implantação do PROEJA houve um repasse de recursos significativo por parte do governo federal para tornar possível a sua implantação pelas instituições. Neste sentido, destaca-se que parte desses recursos foram destinados à formação dos que atuariam no PROEJA, em diversas modalidades, tais como: Pós-Graduação *stricto* e *Lato Sensu*, projetos de extensão, criação de grupos de pesquisa e, posteriormente, para a Assistência estudantil.

O caráter de política focalizada e compensatória compreendeu a análise sobre a EJA, a Educação Profissional e a implantação do PROEJA/PROEJA FIC. O

PROEJA/PROEJA FIC constituem uma política que visou o aumento da escolaridade dos trabalhadores para atender às necessidades mercadológicas.

O processo de implementação do PROEJA e do PROEJA FIC esteve permeado por diferenças e semelhanças de acordo com as características de cada localidade/instituição e/ou curso. O curto prazo disponível para a implementação do PROEJA e PROEJA FIC foi considerado por alguns autores como um empecilho para melhor efetivação.

Neste sentido, ressalta-se que dentre as principais semelhanças houve um esforço por parte das instituições que implementaram o PROEJA e o PROEJA FIC em responder ao mercado de trabalho local, conforme preconizado pelos Decretos N° 5.478/2005 e N° 5.840/2006.

Com relação às parcerias entre municípios e Institutos Federais observou-se uma semelhança na questão da dificuldade de relacionamento entre essas esferas. Outra semelhança verificada, principalmente dos institutos federais, foi em relação ao atendimento da nova demanda do público da EJA; tornando-se um desafio, conforme manifestação de alguns docentes.

Como uma das justificativas para a avaliação positiva da nova demanda de estudantes jovens e adultos destaca-se que os alunos participaram dos cursos como uma possibilidade de aprender e de melhorar a sua condição de vida e, por isso, se esforçavam mais. Já como justificativa para a avaliação negativa os entrevistados destacaram o público que esteve fora da escola por muito tempo e que, por isso, possuíam uma defasagem com relação aos conteúdos e também dificuldade de assimilação. Salientaram que devido a essas características as metodologias diferenciadas deveriam ser buscadas e isso demandaria tempo. Tais avaliações também foram observadas nos depoimentos dos alunos e dos gestores entrevistados nas pesquisas analisadas.

As principais diferenças entre os processos de implementação observados nas pesquisas dizem respeito às características locais, uma vez que os cursos implementados dependeram da demanda local. Outra diferença concerne à própria característica do PROEJA, sendo que os cursos destinados ao Ensino Fundamental tiveram características diferenciadas dos cursos de formação inicial e continuada, que tiveram as características diferenciadas dos cursos técnicos.

Os resultados da análise do processo de implantação e implementação do PROEJA/PROEJA FIC, no período de 2010 a 2017, estiveram relacionadas, dentre

outras questões, ao local/instituição/curso; a relação entre o PROEJA/PROEJA FIC e o contexto nacional e internacional; o processo de ensino e de aprendizagem; a relação entre o PROEJA/PROEJA FIC e os indivíduos participantes do programa, tais como discentes, docentes e gestores; a relação entre as parcerias estabelecidas para a oferta do PROEJA/PROEJA FIC; a relação do PROEJA/PROEJA FIC com mercado de trabalho e a demanda local; a infraestrutura física, a contratação de funcionários; o perfil dos estudantes; a carga horária, etc.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Andrea de Souza. **Políticas públicas de EJA no município da Serra: (im)possibilidades e desafios do PROEJA-FIC**. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de junho de 2005. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de julho de 2006. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Portal do MEC. **Perguntas e respostas PROEJA**, Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10656-perguntaserespostas-proeja&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 16 de jul de 2018.

BRASIL. Portal do MEC. **Documento base**, PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2007. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf Acesso em 09 mai 2019.

BRITO, Roberta Gama. **Entre o prescrito e o vivido: o PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás-Campus de Formosa (2010-2015)**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2017.

BRONZATE, Sandra Torquato. **O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista**. 2014. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2014.

D'AVILA, Carolina Machado. **A implementação do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2015.

EVANGELISTA, O. Apontamentos **para o trabalho com documentos de política educacional**. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

LOSSO FILHO, Eloy João. **A implementação do PROEJA como uma política de inclusão e expansão: modelo e trajetória**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASCHIO, Marcelina TerukoFujii. **Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto**: um desafio de integração. 2011. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2011.

MEDEIROS, Edna Alves Pereira. **Políticas públicas educacionais e o PROEJA-FIC**: interseção entre educação de jovens e adultos e educação profissional. 2013. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013.

SANTOS, Agida Maria Cavalcante dos. **PROEJA**: análise do processo de implantação da política educacional profissionalizante para jovens e adultos no Estado do Amazonas. 2013. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4. ed.

SILVA, Miguel Vinicius Teixeira da. **Tensões e contradições na implementação do PROEJA**: hegemonia e contra-hegemonia no contexto do projeto neoliberal e neodesenvolvimentista. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Vitória, 2016.

STERING, Silvia Maria dos Santos. **O desafio da qualificação para o trabalho na perspectivado Proeja no IFMT** - Política, fato e possibilidades. 2015. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2015.