



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Avaliação da política pública de educação de jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica: o PROEJA no Instituto Federal do Maranhão - Campus Açailândia.

Reinouds Lima Silva

Brasília - DF
Abril de 2015



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Avaliação da política pública de educação de jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica: o PROEJA no Instituto Federal do Maranhão - Campus Açailândia.

Reinouds Lima Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses.

Brasília - DF
Abril de 2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L586a LIMA SILVA, REINOUDS
Avaliação da política pública de educação de jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica: o PROEJA no Instituto Federal do Maranhão - Campus Açailândia. / REINOUDS LIMA SILVA; orientador ERLANDO DA SILVA RÊSES. -- Brasília, 2015. 104 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2015.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 3. AVALIAÇÃO. 4. POLÍTICA PÚBLICA. I. RÊSES, ERLANDO DA SILVA, orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado

Avaliação da política pública de educação de jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica: o PROEJA no Instituto Federal do Maranhão - Campus Açailândia.

Reinouds Lima Silva

Orientador: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses

Banca Examinadora

*Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses - Orientador
Faculdade de Educação – UnB*

*Professora Dra. Olgamir Francisco de Carvalho
Faculdade de Educação – UnB*

*Professora Dra. Clarice Monteiro Escott
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul*

*Prof. Dr. Lúcio França Teles
Faculdade de Educação - UnB*

Brasília - DF
Abril de 2015



**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade
de Educação da Universidade de Brasília.**

Esta dissertação foi aprovada em 01/04/2015 pela seguinte banca
examinadora:

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses - Orientador
Faculdade de Educação – UnB
Presidente da Banca de Avaliação

Professora Dra. Olgamir Francisco de Carvalho
Faculdade de Educação – UnB
Membro interno

Professora Dra. Clarice Monteiro Escott
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Membro externo

Professor Dr. Lúcio França Teles
Faculdade de Educação - UnB
Membro Suplente

Brasília – DF, Abril de 2015

Dedico este trabalho aos meus pais pelo exemplo de dignidade e ousadia em enfrentar as dificuldades da vida; à Patrícia e Reynolds “Segundo”, meus pilares e inspiração para enfrentar e vencer os desafios. Aos meus alunos, fontes de motivação e inquietação na luta por uma escola pública melhor para todas e todos.

“A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante.”

Antônio Gramsci

Agradecimentos

Aos meus pais, pela dignidade em educar para sonhar com mais do que nos foi possível oferecer.

Aos meus irmãos, sobrinhos e demais familiares, que apoiaram e acreditaram comigo que era possível superar todas as dificuldades.

A minha esposa Patrícia Araújo e meu querido filho Reynolds “Segundo”. Com vocês, meus pilares, compartilhei todas as angustias e agora divido este momento vitorioso.

Aos professores da Faculdade de Educação, especialmente aos meus mestres Carlos Lopes, Olgamir Francisco de Carvalho, Maria Abádia da Silva, José Vieira de Sousa, Laura Maria Coutinho, Lúcio França Teles e Bernardo Kipnis, pelos exemplos de dedicação e pelo respeito de sempre. Vocês são minhas referências.

Agradecimento especial à Professora Dra. Clarice Monteiro Escott, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, por aceitar o convite para compor a banca de avaliação desta dissertação e pelas colaborações a este colega de rede federal.

Aos companheiro e atencioso orientador acadêmico Erlando da Silva Rêses. Meus sinceros agradecimentos. Meu respeito e amizade.

Aos colegas de pós-graduação, especialmente Geraldo Reis, Kalliane Lopes, Graciane Cristina Celestino, Rodrigo Resende, Sebastião Soares, Liana Roquete, Fernando dos Santos, Pedro Ivo e Wesley Oliveira, pelo companheirismo e carinho de sempre a este “novo candango”. Vocês são inesquecíveis.

A todos com quem poderei compartilhar esta vitória, em especial os colegas de trabalho e alunos do Instituto Federal do Maranhão em Açailândia.

Resumo

Esta pesquisa avaliou a política pública de educação de jovens e adultos no Instituto Federal do Maranhão – Campus Açailândia, analisando as contradições presentes na trajetória de implementação do PROEJA no período de 2011 a 2014, propondo aos atores sociais envolvidos no processo a avaliação do programa e da política pública em destaque. O PROEJA foi implantando no Campus Açailândia a partir do ano de 2008, e neste percurso, sofreu revisões de oferta de vagas e de cursos de ensino médio integrado à educação profissional, mobilizando a comunidade escolar para as críticas ao programa, provocando debates quanto a efetividade e alcance do mesmo, face a necessidade de sedimentação da política pública de educação de jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica. Esta pesquisa mobilizou os segmentos discente, técnico-administrativos e docentes para a avaliação do programa, encaminhando na forma da metodologia de avaliação emancipadora, as etapas de descrição e crítica da realidade, e de criação coletiva de propostas que possam superar os problemas existentes na sua implementação, e na busca de condições objetivas de efetividade da política pública estudada no âmbito dos Institutos Federais.

Palavras-Chave: Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Avaliação. Política pública.

ABSTRACT

This research evaluated the public policy of youth and adult education at the Federal Institute of Maranhão - Campus Açailândia, analyzing the contradictions in PROEJA deployment trajectory in the 2011-2014 period, suggesting the social actors involved in the process to evaluate the program and Featured of public policy. The PROEJA was implemented in Campus Açailândia from the year 2008, and this route suffered review of school places and integrated high school vocational education courses, mobilizing the school community to the criticism of the program, causing debates about the effectiveness and scope of the same, given the need for sedimentation of public policy on youth and adult education in the federal network of vocational and technical education. This research mobilized the students, technical and administrative segments and teachers to evaluate the program, sending in the form of emancipatory assessment methodology, the description of steps and critical of reality and collective creation proposals that may overcome existing problems in its implementation, and the search for objective conditions of effectiveness of public policy studied under the Federal Institutes.

KEYWORDS: Professional Education. Youth and Adult Education. Evaluation. Public policy.

Lista de Siglas

FE / UnB – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

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

UnB – Universidade de Brasília

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

CEB – Câmara de Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF Goiano – Instituto Federal Goiano

EFAJAJT – Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Lista de Quadros

1. Categoria: Formação Profissional no IFMA – Campus Açaílândia.....	59
2. Categoria: Currículo Integrado no PROEJA.....	60
3. Categoria: Acesso e Permanência	61
4. Categoria: Condições de Ensino e Aprendizagem	62
5. Categoria: Expectativas e Possibilidades	63

Lista de Tabelas

Tabela 01 – Detalhamento dos Segmentos da Comunidade Escolar	57
Tabela 02 - Oferta de Vagas / PROEJA por ano / Campus Açailândia	69
Tabela 03 - Fluxo de Matrículas / PROEJA 2011-2014 / Campus Açailândia....	81

Sumário

Introdução: Memórias de vida, do trabalho e da pesquisa	15
Capítulo I	
1. Estado, Sociedade e Educação: relações históricas.....	20
1.1 Tecitura histórica do conceito de Educação	20
1.2 Sobre a educação pública no Brasil	23
1.3 EJA: relação com o Estado enquanto política pública.....	26
1.4 Os desafios da rede federal de educação profissional e tecnológica: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).....	31
1.5 Aproximações entre o PROEJA e o binômio Educação e Trabalho.....	35
1.6 Quais as respostas que o PROEJA pode dar?	37
Capítulo II	
2. Um tema e distintas discussões: o PROEJA como objeto de pesquisa.....	40
2.1 Situando a questão	40
2.2 Um objeto e diversos olhares.....	41
2.2.1 Boaventura e os “significados” do PROEJA no IFG	42
2.2.2 Barbosa: estudo de caso sobre o PROEJA	44
2.2.3 Pereira: estudo sobre fatores de acesso e permanência no IFGO	46
2.2.4 Nascimento: discurso e realidade sobre o PROEJA na EFAJAT	48
2.3 Do que foi produzido ao que se apresenta: aproximações temáticas e teóricas com a esta pesquisa.....	51
Capítulo III	
3. Sobre a pesquisa, o método e os instrumentos de pesquisa....	54
3.1 Trilhas da pesquisa	54
Capítulo IV	
4. Avaliação Emancipadora: vez e voz à comunidade escolar.....	65
4.1 Expansão e concepção da rede federal	65
4.2 Descrição da Realidade	67
4.2.1 IFMA – Campus Açailândia: do lugar à caracterização institucional	67
4.2.2 O PROEJA no contexto institucional: de onde partir?.....	70
4.2.3 Os planos de curso e documentos político-pedagógicos.....	71
4.2.4 Olhares sobre o PROEJA	73
4.3 Crítica da realidade	78
4.3.1 O olhar dos discentes	78
4.4 Criação Coletiva	84
4.4.1 Da tomada de consciência à busca de soluções: condições e contradições institucionais	84
Conclusões em nada definitivas: início de um novo debate?	88
Referências	93
Apêndices	99

Introdução

Memórias de vida, do trabalho e da pesquisa

*Quantas aspirações altas e nobres e lúcidas.
Sim, verdadeiramente altas e nobres e lúcidas.
E quem sabe se realizáveis.
Nunca verão a luz do sol real nem acharão ouvidos de gente?
O mundo é para quem nasce para o conquistar.
E não para quem sonha que pode conquistá-lo,
ainda que tenha razão.*

Fernando Pessoa

A formação acadêmica, de modo geral, significa a nosso ver o desvelar de possibilidades profissionais que a formação técnica restrita tradicionalmente reserva para o contexto brasileiro, e em especial, nas regiões cuja restrição e dificuldade de acesso ao emprego digno ou o acesso às universidades são questões ainda mais agudas.

Sou egresso das escolas públicas da rede estadual do Maranhão, estado que ostenta os péssimos indicadores sociais em nível de Brasil. Cursei o ensino médio profissionalizante, obtendo o diploma de Técnico em Contabilidade. Esta primeira formação determinou inicialmente o desejo de cursar Ciências Contábeis no nível superior, porém, após dois insucessos no tradicional vestibular dos idos de 1992 e 1993, fui forçado a rever esta opção e buscar cursos superiores cuja concorrência poderia ser inferior, conseguindo então aprovação em 1995 para cursar Licenciatura em História na Universidade Estadual do Maranhão. Curso noturno, após jornada de trabalho de oito horas em atividades administrativas. Não é, creio eu, uma trajetória incomum para um jovem de origens simples, mas a inquietação na superação destas dificuldades segue mobilizando para intervir em outras realidades iguais a minha entre milhares de jovens que a docência possibilita dialogar e desafiar diariamente como professor da rede pública de ensino

médio e técnico. Escolhi ser professor, e hoje afirmo isso com muita honra e satisfação.

A formação acadêmica em História apresentou limites. Curso noturno em um currículo que sobrepuja os conhecimentos específicos da área com lampejos de formação pedagógica. Logo se mostrou que a formação enquanto professor seria enquanto docente e atuante, observando, ouvindo e me espelhando na experiência dos bons professores com quem compartilhei minhas inseguranças. Mas era preciso ousar e avançar, negando frontalmente a crença de muitos professores de que “pouco pode ser feito” e que meu entusiasmo era fruto “da minha juventude na docência”.

Acredito ser conveniente explicitar que as opções profissionais tomadas quanto à formação acadêmica antecederam à decisão de tentar prosseguir nos estudos universitários em nível de pós-graduação na Universidade de Brasília. Após uma graduação e três especializações *lato sensu*, e o início frustrado do mestrado profissional na FE/PPGE em 2011, percebi o quanto precisava melhorar enquanto professor, pesquisador, e educador... Inquieto, queria contribuir e entender um pouco melhor as contradições existentes nas instituições escolares, compreender e decisivamente intervir para o que fosse possível ser discutido e melhorado na intervenção social que a minha instituição se propõe e individualmente qualificar minha ação e fala frente a estes cenários.

Neste contexto, tendo cursado antes especializações *lato sensu* em História Regional, Educação de Jovens e Adultos e em Gestão Pública, retomei em 2011 meus estudos sobre EJA, segmento em que sempre atuei desde o início da minha carreira docente em 2003, na periferia de São Luís, capital do Maranhão, nas escolas noturnas de ensino médio da rede estadual. Pautado em uma ação que despertasse nos alunos a crítica às suas realidades, prossegui em minha formação e o ingresso como professor na rede federal de educação profissional e tecnológica no ano de 2007 projetou para um futuro breve a necessidade de aprofundamento e exercício de maior autonomia acadêmica, visto que me via na condição de reproduzir o já escrito, pautado em opinião pessoal sobre este ou aquele autor, com discurso acadêmico de horizonte bem restrito.

Creio que o pré-projeto apresentado quando da seleção para a turma 2013.1 do mestrado acadêmico em Educação reflete muito dessa consciência

de melhorar a escrita, o diálogo com os autores e as fragilidades de aprofundamento epistemológico sobre a pesquisa em Educação. Isto é um fato que não poderei tergiversar, e neste escrito, percebo com mais clareza o que pode ser discutido e melhorado frente aos desafios que só iniciaram neste processo de reinvenção do profissional que fui (este é o tempo verbal adequado) e que pretendo vir a ser.

É importante ainda destacar que desde 2008 exerço função de gestão pública em minha instituição, indicado em primeiro período pela alta gestão e nos últimos dois anos eleito pela minha comunidade escolar, deparando-me com o constante conflito entre o professor e pesquisador crítico da realidade educacional brasileira e também o legitimador de políticas e ações sociais e educacionais que se distanciam da realidade do cotidiano escolar, pautado no discurso oficial que por vezes mascara a realidade. Conforme ressaltamos em momentos de debate como acadêmico da FE/PPGE, este se apresentou como o maior desafio da pesquisa ora apresentada: desvencilhar-me do discurso legitimador das políticas públicas educacionais enquanto gestor público e tecer as críticas e proposições necessárias para que efetivamente a educação pública, e em especial a EJA, se tornem de fato política pública de formação humana e profissional em uma sociedade ávida por oportunidades que de fato emancipem o cidadão e façam cumprir o relevante papel social que a educação necessitar objetivamente efetivar.

Esta dissertação em grande medida se apresenta como uma contribuição mais efetiva para a comunidade escolar e a instituição em que trabalho. Enquanto professor da EJA e gestor público, os desafios cotidianos se avolumam e a busca por respostas efetivas aos problemas é constante. Logo, estando imerso e participando efetivamente da implantação de um programa governamental, extensão efetiva de uma política pública necessária como a educação de jovens e adultos, percebi que enquanto objeto de estudo seria possível contribuir e encaminhar os avanços necessários na efetivação de qualquer política pública educacional, ou pelo menos, catalisar seu debate e mobilizar seus atores sociais para a avaliação de todo o processo, dentro da perspectiva de cada participante.

Como problema de pesquisa, percebemos que as políticas públicas em educação e os programas daí derivados, concebidos a partir da lógica e técnica de uma intervenção governamental frente à necessidade dos

cidadãos, padecem de avaliação na perspectiva dos atores sociais envolvidos nas políticas públicas educacionais. Tendo como objetivo específico de discussão a educação de jovens e adultos e a implementação do Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ou simplesmente PROEJA, definimos como campo de pesquisa a instituição em que trabalho e vivencio todo o processo, em dupla empreitada, enquanto professor e gestor.

Entre as possibilidades teóricas e metodológicas possíveis, optamos por um modelo de avaliação que possibilitasse uma maior participação dos atores sociais inseridos no âmbito da política pública, e assim a “Avaliação Emancipadora” de Ana Maria Saul se apresentou como uma possibilidade concreta de viabilizar a ampla participação nas discussões e encaminhamentos necessários no processo avaliativo proposto, tendo como viés dissertativo uma abordagem dialética. Como instrumento de pesquisa as entrevistas em grupo mostraram-se eficazes na coleta dos dados e como metodologia de análise utilizamos a análise de conteúdo proposta por Lawrence Bardin.

Após esta breve seção introdutória, no capítulo I discorreremos sobre a educação de jovens e adultos no contexto educacional brasileiro, seus avanços e retrocessos, e a institucionalização do PROEJA enquanto programa educacional específico inserido na política pública e articulado para implementação na rede federal de educação profissional e tecnológica. Os aspectos legais e teóricos são apresentados de modo a fornecer os subsídios necessários para mediante o entendimento apropriado do programa em sua concepção, se percebam suas positivities e negatividades frente à realidade institucional objeto da pesquisa.

Como proposta de aprofundamento do tema e destacando as contribuições feitas no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, apresentamos no capítulo II pesquisas realizadas e que tenham relação temática com este estudo, na perspectiva de perceber as aproximações e os olhares de outros pesquisadores com o problema de pesquisa em pauta para este texto.

No capítulo III, apresentamos as bases teóricas e conceituais que nortearão a pesquisa, trazendo à baila os fundamentos teóricos, metodológicos e os instrumentos de pesquisa que estarão em articulação com

o problema proposto, destacando suas pertinências e demarcações necessárias para a construção e a análise dissertativa do objeto deste estudo.

Na perspectiva do método avaliativo e analítico que optamos, estruturamos o capítulo IV em direta articulação com a avaliação emancipadora, subdividindo-o nas etapas de descrição da realidade, crítica da realidade e construção criativa, articulando a análise e crítica investigativa contida no discurso dos entrevistados com a avaliação em si, fornecendo subsídios para a estruturação do texto dissertativo na forma também das inferências deste pesquisador.

Por fim, e a título de conclusões iniciais, apresentamos ainda as contribuições advindas da pesquisa, porém com a certeza de não encerramento do tema em razão de sua relevância e amplitude que esta pesquisa não ousou açambarcar.

Capítulo I

1. Estado, Sociedade e Educação: relações históricas.

“Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância”.

Anísio Teixeira

1.1 Tecitura histórica do conceito de Educação

O conceito de Educação na contemporaneidade remete a uma construção histórica. Tal construção é mediada em seus avanços e contrapontos no campo da Política, aproximando-se da percepção de Estado e Sociedade reconhecida para nós como “moderna”. Como esforço de delimitação histórica, sem deixar de reconhecer a relevância das contribuições em outros períodos, o século XVIII, em seu último quartel especificamente foi a nosso ver, determinante para a constituição do pensamento dominante sobre o que se pensa e (des)constrói acerca destes três importantes conceitos e seus desdobramentos.

A passagem do Estado Absolutista para o Estado Moderno não se deu de modo pacífico, e como campo de disputa, as questões econômicas, a política e o enfrentamento deram o tom das mudanças. Grandes pensadores ajudaram a forjar, pouco e pouco, um pensamento que se apresentasse como hegemônico, sem tão pouco reconhecer os limites de tais contribuições e o perene contraditório da ciência moderna, do esforço das sínteses e das antíteses, elevando assim o entendimento sobre a sociedade contemporânea e nos tocando diretamente em nossos dias.

Para que se entenda o contexto da Educação que se tem hoje, enquanto intenção (ou pretensão) pública, precisamos recorrer principalmente aos ideais da revolução francesa em 1789, bem como o desenrolar da reforma protestante e contra-reforma, que influenciou decisivamente no modelo de

educação atual. Frisaremos apenas os reflexos da revolução francesa na educação, visto que o embate entre a fé e a razão não aportará significativa contribuições neste momento.

Detalhando um pouco o cenário histórico do final do século XVIII, e em especial, no que tange aos reflexos da revolução francesa sobre a educação, assinala Vale (2006, p. 113) que “somente a revolução francesa, revolução eminente política, foi capaz de promover uma ‘viragem’ histórica” no campo da educação, opondo-se com base nos ideais da Ilustração, à educação de base religiosa, quer católica, quer protestante. Coube à Revolução francesa a proposta revolucionária de uma educação laica. Com ela, a educação pública, sistemática, obrigatória, não discriminatória, comum aos sexos, separada da religião, toma corpo como dever do Estado e direito do cidadão.

Chama-nos a atenção neste período, que os homens, já organizados a partir da concepção contratualista de Estado, tiveram a capacidade de na dinâmica da história encontrar as condições necessárias para a (re)evolução das instituições políticas, determinadas em grande medida não só pelas condições sociais, mas econômicas, concebendo assim que a base material determinaria a velocidade e o alcance das mudanças. Lógico que falamos do marco temporal fundante do estado burguês, que em si determinou-se como a passagem da modernidade para a contemporaneidade, impregnando de sentido o que se entende hoje como Estado. Daí deriva o conceito de sociedade que nos é tão caro, dado o aspecto da liberdade tão presente nas várias interpretações que os estudiosos sobre o Estado podem conceber, além do conceito de igualdade alinhada a perspectiva de universalismo quanto ao papel do estado para com seus concidadãos.

É este Estado Moderno que no Brasil também encontra sentido... Contemporaneamente, suas bases encontram-se fundadas nos princípios mais caros dos idos do século XVIII. Prima pela liberdade, luta pela igualdade e conclama a todos a viver em fraternidade, mas, imerso em um sistema econômico que com maior ou menor intervenção estatal e afeito a garantir a propriedade privada, ainda se coloca no seio das contradições também fundadas na mesma mentalidade moderna capitalista.

Deste modo, não nos é estranho enxergar no Estado brasileiro a busca às suas origens nas próprias ações e políticas, porém na sua própria essência reside o elemento marcante das contradições: a desigualdade necessária

para que nas bases econômicas se estruture as condições para a manutenção das liberdades individuais, contrapondo os conceitos conflitantes de liberdade e igualdade em uma dinâmica social, política e econômica que se reinventa da própria contradição. Ultrapassamos o conceito individualista hobbesiano: a busca pela honra e pela glória, e avançamos para a concepção do “homo economicus”. Superamos as leis de natureza calcadas na razão humana (racionalismo) para as regras estabelecidas no seio do direito e da política. Mas que Estado é este que no Brasil de nossos dias se apresenta e se coloca como garantidor da liberdade e do direito dos cidadãos? Como “pensa” e como “age” este Estado? Que políticas públicas se forjam e se determinam em nome do social? Que concepção de Educação se veicula nestas políticas públicas? Vamos a estas questões no esforço de compreender quais as bases das políticas públicas brasileiras em educação, e em especial, analisar como a relação econômica determina a ação pública, em especial, na educação profissional pretendida em uma política pública específica.

Percebemos que na trajetória da Educação no ocidente o acesso ao conhecimento se constituiu como elemento de diferenciação social. Nos primórdios e todas as fases da história da civilização ocidental o controle da informação ou a articulação do conhecimento com outros elementos conferia destaque e papel de liderança entre os povos.

A proposta de universalização do saber difundida após a revolução francesa (1789) colocou no centro das discussões como os governos encaminhariam essa necessidade, visto que no mesmo contexto ficou “conferido” ao Estado a tarefa de proporcionar educação para todos os cidadãos. Assim, temos a outorga ao Estado da complexa missão de estender à população formas de integração do conhecimento formal nos moldes escolares. Ousamos afirmar que na trajetória humana pós-revolução francesa as formas de exclusão e controle do conhecimento formataram a sociedade ocidental capitalista, cujos papéis no mundo do trabalho ainda são determinados pelo nível de conhecimento que o cidadão possui. Traçada esta perspectiva de análise, cabe-nos perguntar: a quem interessa incluir determinadas populações em detrimento de outras no espaço e acesso ao conhecimento? Como as políticas públicas de educação podem romper com esta tradição excludente da história do acesso ao conhecimento?

Aproximando tais questões de nossa realidade, remontamos ao século XX, momento em que o Estado brasileiro se forjou enquanto indutor de políticas e de modo bem recente, consolidou as estruturas burocráticas necessárias para que a ação governamental enfrentasse os problemas nacionais de modo sistemático. Esta observação encontra sua gênese nos anos 1930, quando no governo Getúlio Vargas, se inicia a implantação de um modelo burocrático com vistas a apoiar o desenvolvimento social e econômico e fomentar a modernização brasileira após a crise econômica de 1929. Criou-se o Ministério da Educação e Saúde em 1930, sendo este marco histórico importante para a compreensão do contexto objetivo das políticas públicas em educação e dos embates daí surgidos quanto aos interesses sobre a oferta pública educacional e os interesses privados em educação também.

O modelo racionalista, centralizador e burocrático weberiano foi a referência principal para a concepção do Estado brasileiro nos idos de 1930. A estruturação do aparato burocrático estatal era peça necessária e justificadora da ação política autoritária, ora para justificar a necessidade modernizadora deste mesmo estado, ora como instrumento de reafirmação do poder coercitivo do poder central. De fato, a influência weberiana é perceptível, porém em lampejos convenientes à dinâmica política nacional. Segundo os estudiosos Besserman & Villela (2005), este momento político permitiu a incorporação da então “classe trabalhadora” como agente político relevante, ainda que em uma intenção historicamente fascista, mas possibilitou que esta “classe popular” paulatinamente pudesse influenciar a cena política democrática brasileira até os nossos dias.

1.2 Sobre a educação pública no Brasil

Quando traçamos qualquer trajetória da educação no ocidente, obviamente, incluímos o Brasil em perspectiva de análise, mas cabe um destaque. No século XVII a educação formal coube à Igreja Católica e desta forma, os interesses estavam explicitamente postos. A criação da Companhia de Jesus no período colonial visava, entre outros objetivos, garantir os fiéis do Novo Mundo à tradicional Igreja Católica, evidenciando assim a sua aliança com a metrópole. Mas que tipo de educação? Que movimentos estavam desencadeando-se na Europa neste mesmo contexto? Com certeza

a discussão no velho mundo estava para além do ensino das operações básicas e do domínio da leitura para simplesmente assimilar a história dos santos, seus feitos milagrosos e experiências sobrenaturais, como difundiam os jesuítas, que assim formavam a elite religiosa no Brasil e limitavam o crescimento intelectual das populações atendidas neste contexto.

No século XIX percebemos um ganho qualitativo nas propostas de educação e difusão científica em “*terra brasílis*”, pois com a chegada da família real portuguesa em 1808 a necessidade de ofertar educação nos moldes europeus aos filhos da corte se tornou urgente, pois, era preciso educar os filhos dos nobres e formar uma elite no Brasil.

Concebendo a educação no Brasil, a ampliação da oferta pública a partir de 1808 e a necessidade de difusão de conceitos técnicos e científicos após a independência em 1822, podemos questionar a que parcela da população brasileira coube o acesso a essas primazias. Segundo relatos de época, no primeiro quartel do século XIX um em cada três brasileiros era escravo, e ainda podemos destacar que somente em 1837 houve uma notável expansão do ensino secundário. Mas de fato, apesar de iniciativas louváveis, o Estado brasileiro teve que redimir-se perante o quadro político e econômico, cujas demandas colocavam concretamente uma educação dualista: uma educação para a elite (ensino secundário e faculdades) e outra para o povo (escolas de artes e ofício e escola normal).

No século XX a oferta de educação pública não se diferencia muito do século anterior, visto que as questões sociais e econômicas se tornam mais agudas considerando os libertos, a disputa pela terra, a industrialização a partir de 1930 e todas as consequências que tal processo econômico traz consigo. É importante destacar que em 1909 essa concepção dualista de educação torna-se patente com a criação das escolas de aprendizes e artífices pelo então presidente Nilo Peçanha, que entre outras justificativas, defendia o atendimento “aos desvalidos da fortuna” nestas instituições.

Em nossos dias, a educação pública tem sido ponto constante de discussão, sem desconsiderar avanços históricos importantes como o financiamento, formação docente e legislação que atenda aos anseios das várias correntes que integram o sistema educacional público e principalmente uma sociedade tão desigual e que ainda busca oportunidades iguais de

acesso, permanência e formação humanística e científica. Pontuamos que esses anseios ainda estão por se concretizarem.

É preciso citar que há, historicamente, uma enorme dívida pública para com uma significativa parcela da sociedade quanto à educação, e esta questão vem sendo discutida há tempos, motivando setores a proporem estratégias e modalidades diferenciadas de atendimento às essas parcelas da população. É importante frisar como ponto de partida desta discussão, que na carta constitucional de 1934, se instituía a época “ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória, extensiva aos adultos”. Nesse ínterim, a educação de jovens e adultos se constituiu como uma importante bandeira de luta dos educadores considerando todo o panorama histórico da educação pública no Brasil e os dados que se apresentam. Como referência, em dados do IBGE de 2006, o analfabetismo entre os brasileiros com mais de quinze anos era de 10%, além dos problemas de acesso e permanência nos vários níveis escolares, refletindo diretamente no quantitativo de que mais de 15,5% dos jovens na mesma faixa etária sequer concluíram o ensino médio.

Notadamente, no percurso histórico apresentado, a íntima relação entre educação e poder determinaria o lugar social dos homens. Esta observação atravessou os tempos se consolidando como ponto-chave para que se compreendam as contradições sociais atuais, revelando assim os interesses implícitos das classes dirigentes sobre a formação e instrução das populações e a determinação do papel das classes na cena política e econômica.

O enfrentamento e superação dos problemas educacionais brasileiros, em especial, do expressivo número de jovens e adultos que ainda se encontram à margem do sistema educacional e das políticas públicas em educação, provocarão ainda a discussão neste artigo, com foco específico na educação de jovens e adultos trabalhadores atendidos pelos programas e políticas de formação profissional em execução na rede federal de educação profissional e tecnológica, que se apresentam como estratégias de enfrentamento dos números apresentados, porém com características que ainda merecem críticas quanto a sua marcante tendência a homogeneização do público a ser atendido.

1.3 EJA: relação com o Estado enquanto política pública

Notadamente, a educação se consagrou em tempos mais recentes como direito social e inalienável vislumbrado inclusive na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que nos diz,

“Todo homem tem direito a instrução (...) esta será orientada para garantir o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais.” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

Este direito social encontra-se também consagrado na Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu capítulo II, art. 6º, “São direitos sociais a **educação** (grifo nosso), a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição”.

No entanto, o que percebemos é que esse direito ainda está por ser garantido no Brasil, visto que a universalização da educação básica ainda não foi atingida e quando se trata de educação de jovens e adultos a situação é mais dramática, pois é patente a dívida histórica que o país tem com esse segmento da sociedade, que sempre foi deixado de lado no que tange às políticas públicas de educação. A esse respeito, Romão (2007, p. 48) afirma que:

Não há na história da educação mundial, qualquer país que não tenha tido sucesso na universalização da educação básica de seu povo, e que não a tenha estendido o acesso e a conclusão, com sucesso, a todas as faixas etárias de sua população, estivessem elas na idade própria ou não para esse nível de escolaridade.

Tal universalização do ensino segundo Romão (2007) conduziria a uma melhoria significativa de todos os índices que medem a qualidade de vida da população, bem como, serviria para concretização dos ideais democráticos e a consolidação dos direitos políticos decisórios para uma nação com vistas

ao desenvolvimento econômico e social de seu povo. Onde de fato seus cidadãos possam participar conscientemente dos processos políticos, vindo também a contribuir com os processos produtivos e usufruindo equitativamente do produto social.

Com isso, temos hoje um público, uma população representativa de jovens e adultos que não tiveram seu direito de acesso e permanência na escola preservado e garantido em nenhum momento da história do país. A esse respeito Arroyo (1997, p. 12) indaga:

A negação da educação escolar para as classes subalternas interessa a quem? Não a essas classes que demandam escola, que se sacrificam como podem para manter seus filhos na escola e que voltam aos cursos noturnos e supletivos após a longa jornada de trabalho.

O mesmo ressalta que a negação do saber sempre interessou à burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento, já que o Estado excludente preferiria súditos ignorantes e submissos.

No que tange especificamente a educação de jovens e adultos, Souza (2007) destaca que a EJA é uma modalidade de ensino reconhecida na LDB 9.394/96, que no seu art. 37 destaca: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Numa tentativa de corrigir os índices baixíssimos de escolaridade adulta, decorrentes de todo um histórico de negação da oferta de educação pública e gratuita a esta faixa etária da população, o estado passa a assegurar subjetivamente (quando houver recursos) este direito a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996.

No entanto, precisamos entender para quem consiste esta educação de jovens e adultos (EJA). Para Gadotti (2007, p. 31):

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as

péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e adultos. Falo de 'jovens e adultos' me referindo à 'educação de adulto', porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que frequentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores.

Nesse sentido, muitos projetos de escolarização e alfabetização de adultos foram implantados sem sucesso por diversas vezes, alguns destes projetos eram iniciados e sofriam sem solução de continuidade ao longo do percurso, isto se devia em parte, pela falta de compromisso efetivo do Estado em oferecer um programa de qualidade a essa parcela da população. Mas o que talvez influísse mais era o fato destes programas estarem inseridos dentro de políticas de governo e não como política pública do Estado, o que fazia com que mal terminasse o mandato de governo, seja ele municipal, estadual ou federal, tais programas eram extintos e tudo voltava à estaca zero.

A este respeito, Gadotti (2007, p. 35) aponta quanto a EJA no século XX que:

Até os anos de 40 a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal [...] na década de 50 duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como educação libertadora, como conscientização (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como educação funcional (profissional) [...] na década de 70 essas duas correntes continuam.

No que tange a história da educação de adultos no Brasil, esta convive desde 1940 com campanhas governamentais que visavam erradicar o analfabetismo que atingia grandemente a população de adultos. Já a partir de 1950, após o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, instaura-se um programa permanente de alfabetização, culminando com o Plano Nacional de Alfabetização dirigido por Paulo Freire. No entanto, tal iniciativa fora extinta em 1964 com o golpe militar.

No governo militar o destaque fica a cargo do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que ficava muito no âmbito das campanhas

nacionais sem uma finalidade concreta e que segundo Gadotti (2007, p. 36) tal programa fora concebido como um sistema que visava basicamente o controle da população (sobretudo a rural). No entanto, repentinamente também foi extinto em 1985 dando lugar à Fundação Educar.

Já em 1990, no governo Collor, foi criado com muito alarde o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), que não deu os resultados esperados e foi extinto em 1991 sem maiores explicações. Nesse sentido, Gadotti (2006) aponta um grande distanciamento entre as políticas de educação do governo e sociedade civil beneficiária deste direito. Podemos perceber um grande descaso do governo brasileiro no que tange a políticas públicas duradouras e que de fato sejam efetivadas no sentido de atacar o problema, uma vez que a demanda potencial por EJA é tão grave que ultrapassa o próprio ensino regular.

É nesse contexto de descaso e de enorme dívida social com Jovens e Adultos não escolarizados que em 2000, é aprovada pelo CEB (Câmara de Educação Básica) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, um passo muito importante na definição de políticas claras de acesso e efetivação de direitos e, por conseguinte, de uma educação voltada para esta parcela marginalizada da população brasileira.

Assim, vejamos o que diz o artigo primeiro desta resolução:

Art. 1º Esta resolução, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter desta modalidade de educação.

Ressaltamos que as conquistas no campo da educação de jovens e adultos no Brasil, são fruto de reivindicações da classe trabalhadora e sociedade civil organizada que há muito tempo tem lutado para que o Estado assuma seu papel de indutor de políticas públicas no âmbito da educação que de fato venha interferir na enorme disparidade escolar existente entre

trabalhadores e a classe dominante. A esse respeito Souza (2007, p. 50) enfatiza que o fato da EJA estar inserida no texto da Constituição e na legislação educacional deve-se a demandas sociais geradas nas pautas reivindicatórias dos movimentos populares.

O parecer do CEB de 10/05/2000 em seu bojo denota nas entrelinhas um caráter **reparador** e **equalizador** no que se refere à EJA, onde o Estado reconhece que negou por muito tempo um direito legítimo desta população, atestando que a EJA representa uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso à educação e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e que tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas, privação deste direito que é imprescindível para o convívio e presença significativa na convivência social contemporânea. Em primeira e rápida análise, cremos que se deve superar esta ideia de reparação, substituindo-a por uma educação permanente, ou seja, pelo direito de continuar aprendendo.

No que tange a equalização desse direito, na forma do parecer, o mesmo enfatiza a igualdade de direitos que esta educação pode proporcionar ao enorme contingente de marginalizados historicamente e excluídos do contexto social, econômico e educacional. O mesmo ressalta ainda que a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade.

Romão (2007, p. 55) levanta a bandeira de que a educação de jovens e adultos deve-se revestir de uma qualidade, onde ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para um público específico. A intenção deve ser a de elevar a EJA à categoria de ensino regular, na perspectiva de uma educação continuada.

Acreditamos que este objetivo se constitui em tarefa de grande monta visto que as disparidades são enormes, posto que na EJA o perfil dos alunos que a frequentam trazem consigo uma série de situações contraditórias do ponto de vista de gênero, idade, referências culturais e nível social e econômico.

1.4 Os desafios da rede federal de educação profissional e tecnológica: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Considerando o contexto histórico da EJA no Brasil, a instituição pelo Ministério da Educação – MEC do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA através do Decreto nº 5478/05 sendo revogado logo em seguida pelo Decreto de nº 5840/06 apresenta-se como uma proposta desafiadora. O mesmo tem por finalidade oferecer educação profissional técnica de nível médio ao enorme contingente de jovens e adultos alijados de uma educação geral, bem como de uma profissionalização que lhes possibilite lutar por sua inserção social e econômica no modelo socioeconômico vigente.

No primeiro Decreto, o governo federal institui no âmbito dos Centros Federais de Educação e das Escolas Agrotécnicas Federais, hoje Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a tarefa de oferecer e manter tal modalidade de ensino que tem por finalidade principal promover a “formação inicial e continuada de trabalhadores, *pari-passu* a educação profissional técnica de nível médio”.

O Decreto posterior, de nº 5840/06, reafirma o primeiro e dá outras providências, ratificando as instituições de ensino participante do programa e estendendo esta tarefa às instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao sistema sindical patronal, ou seja, o “sistema S”.

A iniciativa do Governo Federal, em implementar o programa deve ser ressaltada, no entanto devemos entender que este soma-se inicialmente a tantos outros que já foram implantados e que tiveram uma execução efêmera posto que se encontravam instituídos no âmbito das políticas públicas de governos e não de políticas públicas do Estado brasileiro, portanto sofriam solução de continuidade rapidamente.

Em análise, o PROEJA denota a intenção do Estado em romper com a ideia de suplência na EJA, ou seja, aquela que se preocupava apenas em

repor a escolaridade perdida (cursos supletivos), caminhando para concessão de um ensino de qualidade, com identidade própria e que possibilita o direito dessa parcela da população de seguir nos estudos e continuar aprendendo, direito amplamente defendido em documento elaborado pela Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Jovens e Adultos (UNESCO, 1997).

Sob a égide do decreto que institui o PROEJA, os Institutos Federais em geral tem como meta o atendimento compulsório do público da EJA na proporção inicial de 10% das vagas ofertadas anualmente. Essa obrigação apresentou-se no percurso de 2006 até o presente momento como discussão do dia das instituições da rede de educação profissional e tecnológica (EPT), mobilizando para a necessidade de capacitação do seu corpo docente e administrativo, bem como pela construção de um currículo integrado e com um princípio educativo em que sejam respeitadas todas as nuances e especificidades que a EJA coloca enquanto modalidade de ensino, exigindo novas posturas pedagógicas, bem como a construção de materiais e recursos didáticos que respeitem qualitativamente a origem destes alunos evitando a infantilização pedagógica que infelizmente ainda se observa prevalecendo em muitas experiências com EJA (PICONEZ, 2002).

Tais aspectos se constituem relevantes no sentido de oferecer uma educação realmente de qualidade que promova não só o acesso, mas sobremaneira a permanência deste aluno na escola.

A discussão sobre Educação e as políticas públicas com vistas ao enfrentamento das questões sociais, em especial na educação profissional e tecnológica, é terreno fértil para o estabelecimento do diálogo conceitual marxista. As concepções educacionais para a EPT não são consensuais e os entendimentos entre a ação governamental e os estudos a respeito colidem frontalmente. O contraponto se estabelece no aspecto conceitual da educação profissional no Brasil, que historicamente marcada pela dissimulação do papel da educação profissional junto às camadas populares e do ensino propedêutico para as classes médias e abastadas (dualidade estrutural), ainda padece da superação desta realidade implícita (ou mesmo explícita) de a quem serve esta modalidade educacional. A superação do

modelo dual¹ se apresenta, conforme Kipnis (2012), como vir a ser no debate teórico e político progressista sobre a educação profissional.

Deste modo, reitera o autor,

“na tradição de uma das linhas da educação profissional, trabalhar com os conceitos de educação politécnica e educação tecnológica, utilizados por Marx, agregados da escola unitária, posteriormente desenvolvida por Gramsci, no sentido de uma formação humanista integradora do trabalho, ciência e cultura (...) constitui-se nesse vir a ser e que pode atuar como balizador do debate sobre política para educação profissional (CIAVATTA e RAMOS, 2011). Esse é um dos sentidos da educação integrada proposta na argumentação progressista”. (2012 p. 61)

A lógica dialética pretende superar a aparência dos fenômenos sociais para ao desvelar a sua essência, e assim enfrentar as contradições existentes e reprodutoras das desigualdades. Nesse sentido, todo o esforço empreendido pelos teóricos no debate para a compreensão dos valores e concepções teóricas e políticas das políticas públicas são determinantes para a superação da realidade de desigualdades sociais do Brasil, em especial, na educação profissional dos jovens e adultos brasileiros. Ora, senão dessas contradições históricas e do cenário patente de exclusão educacional de onde se poderia determinar a gênese deste grave problema educacional brasileiro?

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, em seu documento base (MEC, 2007) evidencia o caráter **reparador** do programa, reconhecendo tacitamente a trajetória de exclusão educacional que estas populações sofreram, colocando o programa como via de **equalização** de oportunidades e instrumento de **capacitação** para o trabalho.

¹ O conceito de modelo dual, ou dualidade estrutural, remete a construção histórica e ideológica da educação profissional no cenário educacional brasileiro. Em síntese, estabelece na discussão da estruturação da educação profissional o entendimento de que a educação profissional enquanto oferta educacional se estabeleceu na oferta de uma educação instrucional destinada às camadas mais pobres da população brasileira, indicando um claro caminho de finalidade do percurso formativo a estas classes. Enquanto isso, uma educação ampliada, que dava relevo ao ensino propedêutico, tinha como claro encaminhamento os estudos universitários e superiores, determinando assim no âmbito da educação brasileira, os destinos e os limites educacionais para as classes privilegiadas e para as classes populares. Desta dualidade de objetivos, se estabeleceu na história educacional brasileira os limites e as possibilidades da educação profissional.

Tal concepção enfrenta críticas severas, pois enquanto política pública, o viés de capacitação para o trabalho denota o forte alinhamento com o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integradora e superadora da forma dual de tratamento do currículo, assemelhando-se aos antigos cursos instrucionais. Esta crítica ancora-se na dificuldade das instituições de educação profissional de fato empreenderem ações de formação educacional integrada, seja de concepção politécnica ou humanizadora conforme já comentado, pois a separação curricular, acadêmica e científica encontra-se na base da formação dos profissionais atuantes não apenas na educação profissional, mas na educação como um todo.

Outro problema que se coloca no debate atual, é a própria concepção das políticas públicas no Brasil. Segundo Rua (2009) as políticas públicas (PPs) compreendem o estabelecimento de uma agenda política entre os vários atores envolvidos na demanda, formulação e implementação de uma PP. Em uma abordagem técnica, tal concepção é importante na compreensão do processo, porém o aspecto político e contraditório advindo da coesão ou conflito dos interesses em torno da ação governamental, e por conseguinte, da formulação de uma PP, são pedra de toque para a compreensão do processo em si, além de fornecer importantes subsídios para a avaliação política e social de uma PP, na perspectiva da abordagem teórica e ideológica coerente com as influências epistemológicas da escrita (KIPNIS, 2012).

A formulação de políticas públicas no Brasil se fundamenta, via de regra, na constatação técnica de uma problemática social que deve ser enfrentada pelo poder público, enquanto indutor de políticas superadoras da premissa inicial. Segundo Boneti (2011), esta tradição iluminista orienta o Estado na formulação de políticas públicas, cuja premissa científica, calcada na dita tradição relega às políticas públicas aspecto predominantemente homogeneizante e etnocêntrico. Como consequência destas características, acentua-se no caso brasileiro a formulação de políticas que desconsideram características próprias de determinados grupos sociais objeto das PPs. Por aproximação, de acordo com a argumentação de Boneti (2011), a PP de educação profissional na modalidade EJA homogeneiza a parcela populacional a ser atendida, em detrimento de aspectos regionais, sociais, políticos e econômicos que determinaram a seu tempo e de modo marcante

a realidade de exclusão dos milhões de jovens e adultos. Resta ainda conceber que, ao Estado brasileiro, as políticas focais ainda são as únicas formas de atendimento a um amplo e diverso espectro populacional, cujas demandas em debate no confronto político extrapolam o conceito de classes sociais (proletariado) excluídas frente a ação estatal, e cujos interesses específicos dos grupos podem se forjar como interesse geral e mobilizador da ação pública em torno de PPs (BONETI, 2011).

Reforçando a tese da premissa científica que fundamenta a ação estatal, a título de caracterização do público a ser atendido pela EJA, o Ministério da Educação lança mão de dados estatísticos colhidos através de censos e amostragens do IBGE para justificar a necessidade de revisar as políticas públicas em educação de jovens e adultos, como se ainda não fossem esclarecedoras a ação engajada dos educadores e estudiosos em revelar tal realidade enquanto processo (educativo, social, cultural, econômico), e não de forma estanque, quantitativa. Desta forma, para o Ministério da Educação (2007, p. 18), a “grave situação educacional que **os números** (grifo nosso) revelam exige refletir o quanto têm estado equivocadas as políticas públicas para a educação de jovens e adultos, restritas, no mais das vezes, à questão do analfabetismo”. Todo esforço discursivo do Estado concentra em estabelecer estratégias de enfrentamento da realidade evidenciada em números, reflexo factível da realidade social, objeto de ação urgente, “de tratamento não fragmentado, mas totalizante e sistêmico, sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente essa população, frente ao sistema escolar e, seguramente, no mundo do trabalho formal, exigente de certificações e comprovações de escolaridade formal”. (MEC, 2007, p. 18)

1.5 Aproximações entre o PROEJA e o binômio Educação e Trabalho

As concepções teóricas que orientam a formulação das políticas públicas podem ser as mais diversas, mas necessariamente as opções tomadas pelos governos não serão unânimes e tão pouco desinteressadas no contexto de sua formulação e estratégias de atendimento dos atores sociais envolvidos.

Especificamente no tocante à educação de jovens e adultos, os anseios da classe trabalhadora e os interesses do sistema produtivo são antagônicos. Neste contexto, em termos de teoria social, a premente e necessária aproximação entre o mundo do trabalho e a formação para o mundo do trabalho fazem despertar de modo crescente os estudos acerca desta relação, forjando de modo geral o conceito recorrente de “Educação do Trabalho” (Carvalho, 2003) e suas variações, que em suma, apontam para a necessidade de formação integral do jovens e adultos trabalhadores, muito mais que sua instrução e adequação às demandas do mercado de trabalho.

Os referenciais clássicos para a compreensão da dinâmica do trabalho estão em ampla discussão. Crescimento econômico não demanda necessariamente mais empregos, e as novas formas de produzir as novas tecnologias demandam contemporaneamente um outro trabalhador. Segundo Carvalho (2003), é justamente esta nova dinâmica que objetivamente determina os meios e os fins das políticas de formação profissional. Para a autora,

A categoria trabalho, na sua acepção mais ampla, se constituiu em eixo para a compreensão do caráter e do sentido dos processos educacionais que ocorrem na sociedade, e de modo particular, na escola. (2003, p. 15)

Dito isto, ainda segundo Carvalho (2003), as novas tecnologias pressupõem a possibilidade de uma maior valorização do trabalhador, integradas a uma nova escola e modelo de formação profissional. Neste sentido, é possível perceber na concepção do PROEJA aproximações com estas possibilidades, à medida que a formação profissional e escolar “integrada” no segmento da educação básica em sua etapa final mobilizam novas formas de ensinar e aprender, e tão importante quanto isto, a necessidade de se forjar um conceito de cidadania ampla em um segmento estudantil marginal no âmbito das políticas públicas de educação.

Coloca-se necessário conceber novas formas de pensar a educação profissional. Neste sentido,

é preciso compreender as demandas colocadas para a educação profissional no capitalismo contemporâneo e as

respostas que ela pode dar, tanto no sentido de uma educação do capital e, portanto, para consolidar a sua hegemonia, ou uma educação do trabalho e, por conseguinte, instrumento de contra-hegemonia (CARVALHO, 2003, p. 18)

As demandas da sociedade de um modo geral apontam para uma nova escola, novas concepções, inclusive uma maior participação dos trabalhadores e outros segmentos nesta discussão, apesar da aparente fragmentação do conceito de classes sociais por segmentos e suas demandas específicas.

1.6 Quais as respostas que o PROEJA pode dar?

Em uma abordagem histórica, ficou evidenciado que o acesso ou a negação do acesso à Educação estabeleceu divisões sociais que, com a crescente sofisticação dos meios de produção, aprofundaram ainda mais o abismo social existente entre as classes populares e a classe dirigente nas sociedades ditas capitalistas, pois como regra, a posse do conhecimento determina a ocupação de postos no mercado de trabalho com as melhores remunerações, e o subemprego aos que foram alijados do processo educativo e de formação profissional.

Segundo Rêses (2012), essa realidade se acentua pelo fato da não superação da falsa dicotomia entre trabalho e educação. A Teoria do Capital Humano (década de 1960), fundadora de tal abordagem, mostrou-se incapaz de teoricamente fundamentar a educação no seio capitalista à medida que as transformações no mundo do trabalho se deram: reestruturação das formas produtivas e da relação entre teoria – prática. O investimento em educação não deu conta das crises econômica (inflação, desemprego).

Da divisão social do trabalho, deriva a divisão social do conhecimento, e neste processo, a escola ainda é uma das estratégias possíveis de superação destas contradições, e não de sua reprodução. Para Rêses (2012, p. 99), referindo-se a uma pedagogia de vertente marxiana, a “articulação entre a educação e o trabalho (...) eleva a conscientização das classes populares, visando sua emancipação”, conclui.

Sobre as pretensões do PROEJA, em especial a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica na modalidade EJA, esta deve vir acompanhada de correta formação pedagógica, e de critérios de seleção que privilegiem tratamento diferenciado a quem recebeu tratamento desigual e excludente em sua trajetória escolar. Os mecanismos que propiciem a permanência devem ser aprimorados e ampliados, visto que a evasão ainda é significativa ante as vagas em ampliação na rede pública de EPT. Entre a concepção, a implantação e sua continuidade, a avaliação do processo deve estar presente no ciclo das políticas públicas.

O PROEJA lança como inovação a possibilidade de um percurso formativo coerente com as expectativas do aluno e aproximadas com a realidade social em que se encontram imersas as instituições da rede de educação profissional e tecnológica (os Institutos Federais). Mas, essa possibilidade apresenta-se como um dos pontos mais frágeis na concepção do programa, pois a preocupação com o emprego e a formação orientada para o exercício de uma função técnica específica, notadamente é a maior preocupação e justificativa para a oferta dos cursos de EJA na percepção dos professores e técnicos inseridos nas discussões de implementação do programa. Os debates sobre os princípios que norteiam a prática educativa ainda são incipientes, e a percepção da categoria TRABALHO como orientador do processo formativo mesmo que se apresente, o faz de forma reduzida, ou pela simples formação operacional-técnica. (SILVA & RÊSES, 2013)

Para Rêses (2012, p. 108), o PROEJA se apresenta enquanto proposta de integração da educação básica com a educação profissional como uma conquista “advinda das lutas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública pelo direito à educação e de resistência à perspectiva fragmentária, focalizada, compensatória e reducionista das ações de formação implementadas”. De fato, enquanto proposta o PROEJA se apresenta como conquista e política necessária, mas a realidade da execução da política ainda pretende superar a perspectiva anterior no seio das instituições escolares, em especial os institutos federais.

Desta forma, catalisar internamente o debate acerca da proposta de ensino, os objetivos da instituição para sua comunidade e a avaliação constante das ações institucionais se apresentam como necessidade

premente, frente ao cenário geral das escolas públicas no esvaziamento da discussão sobre Educação, face à situação precária das escolas públicas e da luta diária pelo reconhecimento, por uma carreira docente estruturada e por melhores salários, o que à primeira vista, se apresenta de forma melhorada para a rede federal de educação profissional.

Apresenta-se também desafiadora a discussão em torno das políticas públicas em educação, mais detidamente a relação entre educação profissional e a EJA, saindo de sua aparência à essência das intenções e das contradições existentes na sua formulação e implementação. O papel do Estado é determinante para a superação ou reprodução das contradições e dos problemas sociais, e nesse contexto, as políticas públicas em respeito às demandas sociais e a necessidade de mudança destas realidades, podem e devem pretender ações perenes para de fato intervirem na realidade social, sob pena de pagarem pesado tributo à história da educação brasileira.

Capítulo II

2. Um tema e distintas discussões: o PROEJA como objeto de pesquisa.

“Eu creio pessoalmente que há pelo menos um problema... que interessa a todos os homens que pensam: o problema de compreender o mundo, nós mesmos e nosso conhecimento como parte do mundo”.

Karl Popper

“Talvez haja outros conhecimentos a adquirir, outras interrogações a fazer hoje, partindo não do que outros souberam, mas do que eles ignoraram”.

S. Moscovici

2.1 Situando a questão

A educação de jovens e adultos enquanto objeto de estudo tem lugar de relevância entre os pesquisadores. Enquanto tema de dissertações e teses no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação também é recorrente a preocupação em discuti-la, sob a ótica diversa de seus pesquisadores, porém com a necessidade específica de compreender suas nuances e peculiaridades conforme o campo de pesquisa dos pós-graduandos. Neste caso, considerando a aproximação existente entre o tema e a rede federal de educação profissional, e a recorrência em pesquisar o PROEJA enquanto objeto específico de estudos nesta mesma rede, observamos a necessidade de resgatar parcialmente as discussões já travadas e traçar paralelos com esta pesquisa em seus encaminhamentos e opções teóricas e metodológicas, respeitando obviamente todo o acúmulo que seus pesquisadores tiveram em suas experiências de pesquisa.

Assim, identificamos uma razoável produção no campo da Educação de Jovens e Adultos – EJA no âmbito da UnB, o que possibilitou um leque de

escolhas satisfatório para a proposta de recorte das produções existentes no repositório institucional da biblioteca central da UnB, identificando o alinhamento dessas produções com esta pesquisa, apontando inclusive para um levantamento de bibliografias e de bases conceituais e epistemológicas que acreditamos ser relevante para a leitura e assimilação conceitual deste estudo.

Desta forma, citamos a seguir as obras selecionadas, seus autores e orientadores:

- a) BOAVENTURA, Geísa D'Ávila Ribeiro. O significado do Proeja no olhar e na voz de professores e alunos do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Brasília: 2010. Orientadora: Professora Dra. Olgamir Francisco de Carvalho.
- b) PEREIRA, Josué Vidal. O PROEJA no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia: um estudo sobre os fatores e acesso e permanência na escola. Brasília: 2011. Orientação: Professor Dr. Remi Castioni.
- c) BARBOSA, Roscelino Quintão. Uma análise sobre a implantação do PROEJA: um estudo de caso sobre o IFET Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba (2006 – 2008). Brasília: 2010. Orientação: Professora Dra. Jacqueline Moll.
- d) NASCIMENTO, Martha de Cássia. Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do PROEJA na EFAJT: discurso e realidade. Brasília: 2019. Orientação: Professora Dra. Olgamir Francisco de Carvalho.

2.2 Um objeto e diversos olhares

Em uma primeira análise quanto aos trabalhos selecionados, observamos a predominância dos estudos de caso, com similitudes quanto à metodologia, os instrumentos de pesquisa e relativa confluência de autores referenciados.

Em geral, a temática da educação de jovens e adultos - EJA encontra uma análise recorrente: o histórico desta modalidade de ensino, as contradições presentes no percurso das políticas públicas em educação na EJA e a recente e marcante discussão em torno das novas propostas de educação profissional para a EJA, tendo como pontos determinantes os decretos federais de criação e reformulação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, a saber: 5.478/2005 e 5.840/2006, respectivamente.

Em que pese à ação governamental, sua regulamentação oficial e a institucionalização da EJA na rede federal de educação profissional (rede EPT), os pesquisadores selecionados e suas produções ampliam a visão diretiva e indutora do governo federal em torno da política pública, visto que o processo de implantação e discussão interna nas instituições federais componentes da rede EPT obviamente denunciam que para além da simples intenção reparadora e equalizadora do programa, havia muito o que ser feito, e cada pesquisador, lançando mão da investigação científica possível em suas dissertações e dialogando com as contradições evidentes nos vários processos de implantação do PROEJA, elucidaram em primeira instância os avanços e os problemas gerados com o novo (ou a novidade) dentro de instituições tradicionais e já de relativo reconhecimento no âmbito da educação profissional em suas regiões de atuação.

Como proposta de construção deste capítulo, vamos apresentar uma a uma as dissertações, indicando os seus campos teóricos, os autores basilares, metodologias, estruturação e relação entre tais itens e a construção teórica dos autores. Em segundo momento, vamos correlacionar tais produções no campo de análise da Educação de Jovens e Adultos, suas mais marcantes contribuições e desenharemos uma conclusão autoral e possíveis aproximações com o nosso problema de pesquisa, a título de encerramento desta etapa.

2.2.1 Boaventura e os “significados” do PROEJA no IF Goiano

Iniciando as discussões, analisaremos a dissertação de mestrado da acadêmica Geísa D’Ávila Ribeiro Boaventura, defendida em junho de 2010,

sob orientação da Professora Dra. Olgamir Francisco de Carvalho. A discussão travada busca delinear qual ou quais as representações sociais presentes no processo de implantação do PROEJA no IF Goiano – Campus Ceres, aproximando a realidade do processo em questão do plano ideal apresentado nos documentos oficiais do Ministério da Educação sobre a EJA e as justificativas de criação do programa no âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Como discussão inicial, a autora apresenta o argumento do distanciamento da intenção governamental quando da criação de determinada política pública e das representações que se estruturam no fazer de tal política, enfatizando

que a implementação (...) é um processo que passa necessariamente pela forma como os sujeitos a compreendem, interpretam e buscam soluções para executarem o que foi prescrito oficialmente por meio de um caminho linear que, na realidade, encontra atalhos permeados de incoerências, desafios, encontros e desencontros (BOAVENTURA, 2010, p.15).

A autora identificou nas contradições existentes no processo de implantação das primeiras turmas de educação profissional para o segmento de jovens e adultos quais as representações e significados dos atores envolvidos no processo, e para tanto, lançou mão dos argumentos de Bourdieu (2007) para determinar a relevância da necessidade de identificar-se as representações sociais dos professores sobre o público da EJA, bem como quais os valores simbólicos existentes nas representações dos discentes atendidos pelo programa, e por conseguinte, de que forma isso influenciou no processo de implantação e determinou os avanços e retrocessos do processo macro, no âmbito da política e da ação educativa no cotidiano escolar. Desta forma argumenta Boaventura:

Ficam evidentes, então, duas expressões bem definidas: a dos professores, de rejeição, preconceito e falta de conhecimento do programa e a do aluno, que vê neste, uma grande chance de crescimento pessoal e profissional.

Cabe então desvelar porque essa dicotomia existe, por meio do levantamento dos significados, do simbolismo atribuído ao PROEJA (...), este estudo encontra relevância em trazer à consciência aquilo que está no campo simbólico (2010, p. 19).

Para dar conta da proposta investigativa, a autora utilizou a Teoria das Representações Sociais, ancorada exaustivamente na obra de Sá (1998) e Moscovici (2007) determinando à pesquisa um viés fenomenológico, uma representação social passível de investigação científica.

A autora atribui uma abordagem qualitativa à pesquisa, e devido à relevância da compreensão do processo de implantação do PROEJA no IF Goiano – Campus Ceres, aproxima a experiência investigativa à forma de estudo de caso. As inserções empíricas nas etapas de levantamento de dados necessários para a discussão teórica e conceitual foram feitas através da aplicação instrumental de Entrevista Semi-Estruturada e o Teste de Associação Livre de Palavras – TALP. A autora também destaca o levantamento referencial realizado na documentação legal e os marcos políticos do PROEJA no âmbito do Governo Federal e da Rede EPT. Quanto à análise dos dados a autora comenta que,

O tratamento dos dados obtidos nas entrevistas em análise, baseou-se em Bardin (1977). Para a autora, a análise de conteúdo buscou “muito mais do que descrever o conteúdo das mensagens.” (BOAVENTURA, 2010, p. 67).

Interessante destacar que os referenciais teóricos definidos para a pesquisa pela autora travam um determinante diálogo, evidenciando assim na análise dos dados empíricos o debate teórico que sustenta a argumentação no conjunto da obra.

2.2.2 Barbosa: estudo de caso sobre o PROEJA

No campo do estudo de caso, a produção de Roscelino Quintão Barbosa, intitulada “Uma análise sobre a implantação do PROEJA: um estudo de caso no IFET Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba enfoca

especificamente a realidade do local de trabalho do pesquisador. O percurso discursivo do autor enfatiza o processo de implantação do PROEJA na instituição em tela, enfatizando as experiências e contradições presentes no referido processo, bem como traz à discussão o olhar de diversos grupos participantes no âmbito institucional, tanto professores como técnicos administrativos em educação, com importante subsídio nos documentos oficiais e em destacada base conceitual e teórica de conhecidos autores. O trabalho foi orientado pela Professora Dra. Jacqueline Moll, do PPGE da FE / UnB.

O objeto de pesquisa do autor está contextualizado em uma importante fase da rede de educação profissional e tecnológica: a implantação no plano institucional e nacional da política pública de educação de jovens e adultos integrada a educação profissional, cujo marco legal é o Decreto 5.478/2005, revisto pelo Decreto 5.840/2006. Sobre o referido contexto o autor ressalta:

Assim, podemos afirmar que este Trabalho de Pesquisa apresenta um estudo com situações contextualizadas, que possibilitam maior compreensão desta política pública de educação, o PROEJA, e faz uma abordagem de suas implicações em um estudo de caso do IFET Sudeste de Minas, Campus Rio Pomba, bem como uma análise das dinâmicas da cultura institucional que compuseram sua implantação. (BARBOSA, 2010, p. 17)

O autor situa a educação de jovens e adultos no contexto nacional, revelando em texto introdutório à temática, um conciso e contemporâneo histórico da educação profissional, estabelecendo ligações do texto com uma abordagem histórico-dialética, pautada em autores dessa linha teórica, tais como Acácia Z. Kuenzer, Gaudêncio Frigotto e Sonia Maria Rummert.

Destacamos ainda que o debate entre os autores citados se dá no âmbito da relação/contradição existentes entre os marcos legais e conceituais do Ministério da Educação para a política educacional, evidenciando no diálogo do autor o cenário que se apresentava no plano macro das políticas públicas em educação e que decisivamente seriam

refletidos no processo institucional quando do início do processo de implantação da política de EJA no âmbito da IFET Sudeste de Minas Gerais.

Observamos que Barbosa (2010) ao situar o objeto de pesquisa enquanto estudo de caso, atribui valor importante à problemática proposta, apontando que o processo de implantação da EJA no local indicado se revela como processo a ser estudado dado a sua singularidade e relevância. Para tanto, a abordagem apresentada como apropriada foi a qualitativa.

Referenciando a opção de abordagem qualitativa, o autor apresenta importante argumento de Ludke & Andre (1986), Bogdan & Biklen (1994), Kipnis (2005), Alves-Manzotti (2006) e André (2009), e finaliza a discussão metodológica reforçando sua opção e a definição do objeto afirmando que “a complexidade desse problema de pesquisa está em retratar o problema em seu aspecto total, a partir de uma situação particular.” (BARBOSA, 2010, p. 42) apontando assim, para a relevância do estudo de caso proposto.

O pesquisador lançou mão de um conjunto de instrumentos de coleta de dados, apresentando-os “como instrumentos para obtenção das informações, utilizando de uma interação verbal, através da entrevista semi-estruturada, realizada face a face, e também, através de uma forma não verbal, com o uso de questionário aberto” (BARBOSA, 2010, p. 43), e finaliza que de modo complementar foi feito levantamento documental para trazer “maiores esclarecimentos” aos fatos pesquisados.

Notamos ainda que a construção discursiva do autor estabelece relações com os referenciais teóricos apresentados como base para o trabalho, enfatizando as “contradições” e “possíveis superações” dos problemas detectados na implantação da política pública de EJA.

2.2.3 Pereira: estudo sobre fatores de acesso e permanência no IFGO

Com ênfase na realidade institucional do IFG – Campus Goiânia a pesquisa de Josué Vidal Pereira, intitulada “O PROEJA no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola”, discute as especificidades do PROEJA na instituição indicada. A dissertação foi defendida em abril de 2011, sob a orientação do Professor Dr. Remi Castioni.

O autor delimitou sua análise científica enquanto estudo de caso, buscando identificar fatores de acesso e permanência dos adultos e jovens trabalhadores nos cursos técnicos oferecidos pela instituição / campo de pesquisa, com ênfase na oferta relativa à educação de jovens e adultos. A estrutura da dissertação apresenta seis capítulos dissertativos e um último em indicativo de conclusão do trabalho, além de texto introdutório.

Pereira (2011) delimita o seu objeto e campo de pesquisa nos capítulos finais, dissertando introdutoriamente sobre a relação teórica entre Educação e Trabalho, com viés de análise pautado nas questões econômicas, além de situar o percurso das políticas públicas de educação para jovens e adultos, apresentando experiências de implantação de iniciativas de formação profissional para tal segmento em outras instituições de educação profissional e tecnológica (EPT), ou como o mesmo apresenta, em “distintas realidades”.

A abordagem de Pereira (2011) tem vinculação com o materialismo histórico-dialético, com ênfase no diálogo com autores representantes da linha de pensamento marxista, tais como Saviani (1983), Gorender (1997), Deluiz (2001), Carvalho (2003), Pochmann (2004) e Ciavatta (2009). Como construção discursiva, a ênfase nas contradições entre formação profissional, educação e o campo trabalho são enfatizados pelo autor, elucidando na voz dos autores citados a origem possível dos problemas em debate, localizando ainda na fala de teóricos clássicos com Marx, Gramsci e Althusser a *marca* teórica dos autores selecionados para debate.

Em discussão destacada, Pereira (2011) analisa as iniciativas de educação popular e para jovens e adultos no Brasil, tentando estabelecer um vínculo discursivo entre esse percurso histórico e a nova política de educação de jovens e adultos em implantação na forma do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, com ênfase nos avanços e contradições presentes no novo momento histórico em curso, no tocante às políticas públicas de educação da EJA.

Na pesquisa em si, o autor define assim as opções metodológicas e os instrumentos de pesquisa:

Dadas às características do objeto desta pesquisa e o envolvimento do pesquisados com o objeto de estudo, optamos pela abordagem qualitativa orientada para o estudo de caso. Embora as análises tenham sido orientadas por essa abordagem, utilizamos também dados quantitativos, através de levantamentos feitos por questionários. (Pereira, 2011. p. 78)

Como base teórica para justificativa da metodologia e dos instrumentos de pesquisa, o autor cita Ludke (1986), Chizzotti (1991) e Gil (2008), delimitando o lócus de pesquisa, a amostra a ser submetida à análise e as justificativas a partir do problema inicial de pesquisa quanto ao perfil dos sujeitos propostos para análise. Percebe-se conexão entre o arcabouço teórico discutido nos capítulos iniciais, estabelecendo-se assim as condições para que a dissertação atinja os objetivos propostos enquanto produção científica.

Cabe ainda comentar que o autor utilizou como referências para a construção de sua dissertação duas produções escolhidas para análise e elaboração deste resumo indicativo, como Barbosa (2010) e Boaventura (2010).

2.2.4 Nascimento: discurso e realidade sobre o PROEJA na EFAJT

A obra de Martha de Cássia Nascimento foi defendida na FE/UnB em junho de 2009, sob o título de Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do PROEJA na EFAJT: discurso e realidade. A orientação coube a Professora Dra. Olgamir Francisco de Carvalho, do PPGE da FE/UnB.

A dissertação discute o processo de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, em estudo de caso localizando a experiência da pesquisa na então Escola Agrotécnica Federal Antonio José Teixeira, atual Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi. A perspectiva de abordagem e tratamento do objeto de pesquisa se assemelha às

dissertações já apresentadas, especialmente enquanto estudo de caso, com algumas variações quanto aos instrumentos e referencial teórico.

A autora em breve relato quanto às suas experiências profissionais, ressalta o especial interesse pela Educação de Jovens e Adultos – EJA, situando a iniciativa por parte do MEC / SETEC de implantar uma política pública para EJA como de “forte impacto para a rede federal”, ou segundo suas palavras “um incomensurável desafio; já para outras (instituições) como um enorme problema”. (NASCIMENTO, 2009, p. 14)

A dissertação em tela estrutura-se em quatro capítulos, além de texto introdutório e seção determinada às conclusões da autora. Parte do campo geral para o específico, situando a EJA na tradição educacional brasileira, seus limites e possibilidades no percurso histórico traçado, os referenciais legais do PROEJA como ponto de discussão para uma “nova” política pública de educação, capitaneada pelo MEC e Rede Federal de EPT, descrevendo enquanto problema as contradições do processo de implantação no local de trabalho da autora, determinado como *lócus* de pesquisa.

Em texto bastante rico, a título de introdução histórica da temática da EJA no Brasil, a autora evidencia os argumentos que lhes serão basilares para o desenvolvimento das percepções quanto aos “discursos” e as “práticas” da implantação do PROEJA na EFAJTB, pois na base das históricas contradições, Nascimento (2009) perpassa sua análise histórico-dialética, dialogando com autores calcados neste referencial. São exemplos desta impressão as citações de Saviani (1983, 1996), Carvalho (2003), Gadotti (2003), Machado (2006) e Rummert (2007). Há citações de Freire (2006), documentos oficiais do MEC sobre a EJA e ao documento base para a VI CONFINTEA, demarcando assim locais de fala singulares quanto aos contextos político e social brasileiros no corpo do trabalho.

Citando André (1995), a autora da dissertação em análise situa a pesquisa em si como estudo de caso, com ligação ao caráter etnográfico da pesquisa em Educação. É pesquisa qualitativa, e para a autora uma das dificuldades foi a de separar o papel de pesquisadora e de membro da instituição em análise, residindo aí a preocupação em não influenciar os resultados da pesquisa.

Curioso perceber que Nascimento (2009) enfatiza a caráter qualitativo da pesquisa, mas lança mão de metodologia quantitativa com especial

preocupação em caracterizar a importância destes dados para a pesquisa no plano geral, sem oposição de métodos, mas em convergência para o conjunto da pesquisa.

Os vários instrumentos de coleta de dados utilizados pela autora tentam dar conta de um perfil bastante homogêneo de sujeitos de pesquisa: alunos, professores e gestores. Houve a utilização de questionários, de entrevistas e da observação de campo, revelando aspectos que extrapolavam as questões estruturadas nos instrumentos “formais” da pesquisa. Houve ainda a pesquisa documental como aporte para a percepção situacional da instituição, das políticas de educação e das práticas dos sujeitos da pesquisa.

O entrecruzamento de dados e informações foi o grande desafio da autora, enfatizando assim que:

os dados conseguidos representam as variadas formas de ação, visão de mundo e perfil de sujeitos, numa perspectiva contextualizada do estudo de caso descritivo, buscando compreender *in situ* as relações que envolvem o objeto de estudo. (NASCIMENTO, 2009, p. 76)

Diferente das outras obras analisadas, Nascimento (2009) apresenta novos autores no corpo de suas análises, enfatizando um grupo significativo de leituras conectadas com os argumentos desenvolvidos quando da apresentação dos dados obtidos. Há citações de Cury (2005), Arroyo (2005) e Moura & Andrade (2007).

Houve ainda importante resgate nas discussões quanto ao documento base do PROEJA na Rede EPT, estabelecendo, segundo a autora, uma forte preocupação do Governo Federal em apresentar uma proposta consistente de política pública para EJA. Nesse aspecto, para a autora, os marcos teóricos do MEC sobre a EJA são propositivos e importantes para superação de alguns problemas intrínsecos à essa modalidade de ensino.

2.3 Do que foi produzido ao que se apresenta: aproximações temáticas e teóricas com a esta pesquisa.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UnB apresenta uma segmentação específica. Compõe o programa o mestrado e doutorado acadêmico, e o mestrado profissional, em convenio específico celebrado com o Ministério da Educação e seleção específica. Entre os acadêmicos do mestrado profissional predominam servidores da rede federal de educação profissional, além do próprio MEC e de órgãos vinculados. Dito isto, interessante observar que as discussões sobre Educação de Jovens e Adultos estão situadas predominantemente no grupo de produções dos mestrados da modalidade profissional, ou no âmbito do Projeto Gestor, conforme dados localizados no repositório institucional da UnB, merecendo a título de primeira análise a vinculação destas produções ao local de trabalho destes pós-graduandos, notadamente interessadas em dar respostas e intervenções específicas às suas instituições, como parte do requisito estabelecido no convênio. A título de registro, convém ressaltar que o Projeto Gestor antecedeu ao Mestrado Profissional, e estava caracterizado como uma turma específica do Mestrado Acadêmico, porém com finalidades intrínsecas com às necessidades de pesquisa e avaliação da rede federal.

Ressaltamos ainda que este levantamento foi de grande importância, pois possibilitou apropriar-se das discussões que vem sendo travadas no âmbito do PPGE/FE, percebendo-se que há muitas produções análogas à pesquisa proposta, porém apresentando caráter inovador em análise e nas discussões sobre a educação brasileira.

A produção científica da FE/PPGE acerca da temática da Educação de Jovens e Adultos segue uma linha analítica predominantemente marxista, com ênfase no materialismo histórico, em discussão dialética marcante das contradições presentes nos objetos e sujeitos de pesquisa em Educação. De modo geral, a ênfase aos Estudos de Caso também foram evidentes no conjunto das obras analisadas, com forte preocupação com o cotidiano das instituições escolares nas quais os pesquisadores estavam situados.

Podemos ainda afirmar que, essa vinculação com o campo de trabalho determinou aos pesquisadores e os resultados das suas pesquisas uma possibilidade de melhor compreensão das questões gerais e específicas das

suas instituições. Todos eram, na época das defesas das dissertações servidores da rede federal de educação profissional e tecnológica, e a preocupação com o desvelamento das questões educacionais próprias desta rede de ensino, propiciou uma produção marcante para a compreensão de como a EJA, em especial o PROEJA, estava sendo implantado e discutido no conjunto amostral da rede EPT.

Considerando a caracterização do parágrafo anterior, remeto a discussão da separação clássica do pesquisador e seu objeto, e tal qual Gil (2012), acreditamos que,

Não há como conceber uma investigação que estabeleça uma separação regida entre o sujeito e o objeto. Os resultados obtidos nas pesquisas não são indiferentes nem à forma de sua obtenção nem à maneira como o pesquisador vê o objeto. (2012, p. 5)

Ao analisar as dissertações, de certo a observação e estudo de problemas científicos bem aproximados, reafirmou na pesquisa em educação o fato de que a relação entre pesquisador e objeto concebe formas diversas de tratamento dos dados empíricos, em situação que Gil (2012, p. 5) justifica a possibilidade de variados quadros de referência, característica marcante das pesquisas sociais.

As contradições, problemas, perenidade dos argumentos sobre as questões da EJA e a percepção dos autores, neste momento, são indicativos importantes do nível de produção acadêmica da FE/PPGE, o que qualifica o debate sobre os temas em Educação, objetivo fim do programa, em que pese a importante tradição da Universidade de Brasília na discussão acadêmica das questões nacionais.

Relacionando as produções selecionadas e anteriormente apresentadas e discutidas, acreditamos que a avaliação da política pública objeto de discussão neste trabalho ainda possibilita seu maior aprofundamento, pois de modo geral, as abordagens apresentadas enfatizam aspectos pontuais da política pública, destacando aspectos que em cada caso, se mostram mais problematizadores do que outros.

Ao propor e analisar a política educacional de modo mais amplo, pretendeu-se inovar também na análise, superando a perspectiva argumentativa dos autores pesquisados e suas produções até o momento. Daí emergem as opções aqui presentes, especialmente na opção pela metodologia de avaliação emancipadora, auscultando os atores sociais inseridos no âmbito da política pública, conforme detalharemos melhor ao explicitar o quadro de referências deste estudo, e as opções teóricas e metodológicas presentes neste escrito acadêmico.

Com destaque, corremos o risco de chegar a resultados e dados semelhantes sobre o cotidiano da EJA na rede EPT (evasão, formação de professores, etc.), porém a articulação entre tais dados e a percepção da própria comunidade apresentou, como veremos mais adiante, um maior empoderamento da comunidade escolar sobre tais dados e sobre a proposição de alternativas de superação, retirando do pesquisador o papel de análise, pretensamente distante da realidade como pedem os manuais clássicos de pesquisa. Esta foi nossa maior contribuição: propor um debate interno, que conforme veremos, apenas se iniciou com a sedimentação de um elevado senso de comunidade e com o exercício do protagonismo na superação dos problemas.

Capítulo III

Sobre a pesquisa, o método e os instrumentos de pesquisa

“Para atingir o ponto que tu não conheces, tu deves pegar o caminho que tu não conheces”.

San Juan de la Cruz

3.1 Trilhas da pesquisa

Inicialmente, foi desafiante avançar na concepção desta pesquisa e na sua execução partindo do pré-projeto de pesquisa apresentado à época da seleção de ingresso neste programa de pós-graduação e suas bases conceituais reconhecidamente frágeis. As opções teóricas e metodológicas padeciam de melhor localização no vasto campo das pesquisas em educação, e em especial, quanto aos métodos de pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas e sociais. Determinou-se assim a opção por uma pesquisa qualitativa, por uma avaliação de um traço da política pública de educação de jovens e adultos.

Os diálogos iniciais para determinar o problema de pesquisa, passavam por deixar claro no plano conceitual qual a postura do pesquisador (e avaliador) frente ao objeto e sujeitos da pesquisa. Ladeado por autores referenciais na discussão sobre Educação de Jovens e Adultos - EJA, como Romão (2007), Arroyo (1997), Piconez (2002) e Kuenzer (1984), estabelecemos nas etapas iniciais desta dissertação um debate acerca da importância da EJA no cenário da história da educação brasileira, dando relevo às contradições existentes na sociedade capitalista, questionando a quem interessava uma população à margem das políticas públicas em educação, especialmente uma multidão de jovens e adultos trabalhadores no Brasil.

Tal histórico é revelador quanto à luta dos segmentos educacionais e das classes populares pelo acesso à educação e o porquê de sua negação

histórica. Reside nesta contradição evidente a necessidade de avaliação quanto à efetividade da política, superando o discurso oficial da oferta e seus números, para a análise das condições objetivas de sua implantação, a visão dos vários atores sociais presentes no processo, e como o Estado para além do comprometimento oficial se faz presente nos demais processos necessários no andamento de políticas ou programas educacionais, e neste caso, na sua implementação. Desta forma, delinea-se o problema central a ser discutido no âmbito desta pesquisa.

O caminho percorrido nas disciplinas obrigatórias e optativas, além da orientação acadêmica, colocaram de modo mais evidente que o objeto de estudo, o problema de pesquisa e a crítica evidenciariam uma abordagem marxista, calcada na discussão quanto às contradições do processo em análise. O instrumento (ou instrumentos) de pesquisa foi definido considerando que a abordagem marxista exige uma análise sob uma lógica dialética, em superação à lógica formal das ciências naturais ou dos métodos clássicos de pesquisa. Nesta perspectiva, Salomon (2000, p. 334) coloca que “a resolução dos problemas surgidos das contradições implica antes sua formulação, é a lógica dialética e não a lógica formal a mais indicada e a que se tem revelado capaz e eficiente”. Na contradição, reside a essência da crítica marxista, superadora da mera aparência dos processos sociais e históricos que determinam a atual conformação da sociedade ocidental.

Este estudo buscou avaliar o programa educacional instituído pelo Governo Federal através do decreto n. 5.478/2005 e revisado pelo decreto n. 5.840/2006 de atendimento ao segmento de jovens e adultos na educação profissional da rede pública de ensino. Com destaque, foi analisada a implantação do PROEJA na rede federal de educação profissional e tecnológica no Instituto Federal do Maranhão – Campus Açailândia.

A análise documental é a etapa introdutória da pesquisa compondo uma das fases da avaliação, pois a realidade que se pretende pesquisar, imersa nas etapas do ciclo das políticas públicas está orientada por uma série de documentos oficiais. Tais documentos referenciam a ação institucional quanto à implementação da política educacional em si, e servem de guia para a ação dos agentes públicos envolvidos no processo, e ainda, evidenciam na perspectiva da formulação da política os objetivos e os limites efetivos da

ação pública. Em grande medida, também revelam aspectos importantes da realidade em análise.

O PROEJA baseia-se conforme o documento-base de orientação técnica do programa em três funções determinantes para o contexto social dos que devem ser atendidos em seu âmbito: REPARAR, QUALIFICAR e EQUALIZAR. Tal entendimento e determinação, apresentados no Parecer CNE/CEB n. 11/2000 outorgam (ratificando o texto constitucional) ao Estado a tarefa de fazer cumprir o acesso de todos à educação enquanto dívida histórica, tendo como meta reduzir a desigualdade social e qualificar homens e mulheres para o exercício do pensamento crítico e autônomo enquanto cidadãos, possibilitando oportunidades iguais para todos mediante a formação humana para o exercício da cidadania e o acesso ao trabalho digno.

A instituição do PROEJA em 2005 revela, *a priori*, o comprometimento do Estado para com o segmento representativo da população brasileira que não teve acesso a educação no momento adequado de sua formação. Assim, consiste enquanto objetivo principal desta pesquisa analisar a política pública nos aspectos já superados em sua implantação na rede EPT, o da formulação e implantação da política, avançando então ao monitoramento e avaliação dos resultados até aqui obtidos, considerando a experiência real no conjunto dos sujeitos sociais no *lócus* de pesquisa proposto.

O PROEJA enquanto política pública educacional, no contexto dos Institutos Federais de Educação evidencia ainda outras possibilidades de análise, em especial, a relação entre formação profissional e mercado, além da relação entre a instituição educacional e a sociedade em que está inserida em uma perspectiva de território. Nesse sentido, cabe uma importante caracterização da localidade, sua população, os contextos sociais e econômicos regionais emergentes, e a intervenção pretendida pelo IFMA – Campus Açailândia junto à comunidade escolar atendida, em especial, no segmento da EJA.

A avaliação de políticas e programas educacionais envolvem um amplo espectro de variáveis, que em relação ao pretendido pelo Estado enquanto formulador e indutor da política, notadamente envolve elementos que inicialmente podem não ter sido contemplados, considerando a política pós-implantação e em execução. O modelo referencial que acreditamos ser possível dar conta deste processo de investigação e de posterior avaliação

encontra aporte na Avaliação Emancipadora proposta pela pesquisadora Ana Maria Saul. Enquanto referencial em avaliação, a proposta da autora promove a inserção dos vários atores do processo efetivo da execução e realidade institucional em que a política educacional se desenvolve, propondo “uma análise valorativa do programa educacional na perspectiva de cada um dos participantes (avaliadores) que atuam” (SAUL, 2006, p.62), encontrando assim sentido na proposição inicial desta pesquisa em possibilitar em ampla avaliação do PROEJA na rede federal de educação profissional e tecnológica, detidamente no *lócus* de pesquisa proposto.

A metodologia de avaliação emancipadora privilegia a participação coletiva, compreendendo três momentos específicos: descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva, concebendo que todos os momentos se desenvolverão na fase da pesquisa de campo, em especial com a realização de entrevista em grupo, por segmentos específicos da comunidade escolar. Esta segmentação se justifica pela necessidade promover em especial, aos alunos, a possibilidade de exprimirem suas críticas e sugestões de modo livre, minimizando a sobreposição de perspectivas específicas de um segmento sobre o outro.

A comunidade escolar do IFMA – Campus Açailândia compõem-se dos segmentos discente, docente e técnico administrativos. Em outras modalidades de ensino, tal como no segmento do ensino médio integrado, poderíamos incluir ainda os pais e responsáveis pelos alunos até 17 anos de idade, o que no caso do PROEJA e seus discentes, não se aplica.

A determinação da segmentação dos sujeitos também implica na constatação efetiva de quem e quantos são os atores sociais, conforme a tabela a seguir:

Tabela 01 – Detalhamento dos Segmentos da Comunidade Escolar

Segmento / Comunidade Escolar	Quantitativo
Discentes matriculados / PROEJA ¹	79
Professores que atuam no PROEJA ²	14
Técnicos Adm. atuantes no PROEJA ²	06

Fontes:DDE - Diretoria de Desenvolvimento do Ensino. Outubro / 2014.

Os discentes que participaram das entrevistas em grupo compunham os matriculados regularmente do primeiro ao terceiro ano no curso técnico em

meio ambiente integrado ao ensino médio na modalidade EJA (PROEJA). Trata-se de grupo heterogêneo, com variação de idade entre 18 e 67 anos. Predomina o perfil de estudantes trabalhadores, incluídas nesta categoria as donas de casa. O segmento discente participou de três sessões de entrevistas em grupo, divididos os momentos por turmas específicas do primeiro ao terceiro ano de curso, perfazendo um total de 38 participantes, ou seja, 48,1% do total de alunos matriculados.

No grupo dos servidores da instituição, estes foram segmentados entre professores e técnicos administrativos. Todos são servidores efetivos, tendo em média até três anos de efetivo exercício. Os professores têm atuação no PROEJA considerando o curso atualmente ofertado em relação às suas áreas de formação e de concurso público. Os técnicos administrativos têm atuação direta também considerando os cargos de ocupam nos setores de apoio ao educando e secretaria acadêmica. As entrevistas em grupo foram mobilizadas também por segmento, professores e técnicos, com percentual de participação de 35,1% e 50%, respectivamente. Na perspectiva de uma análise qualitativa, percebemos a possibilidade de utilização satisfatória dos dados obtidos nas referidas sessões independentemente do percentual de participação.

Enquanto pesquisa qualitativa, a utilização das entrevistas em grupo terão como função “fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica” e “desempenhar um papel vital com a combinação de outros métodos” (BAUER & GASKELL, 2002, p. 65), e assim, estabelecer na possível contradição entre os documentos oficiais e as inferências dos entrevistados a superação da aparência homogênea do processo social e educacional e da efetividade do programa / política pública em análise, *in casu*, o PROEJA.

Foi necessário, na realização das entrevistas, mobilizar os participantes para que as críticas expressas, especialmente subsidiando as observações e inferências do pesquisador, fossem acompanhadas da possibilidade de suas superações, em proposições que surgissem da própria comunidade.

O *corpus* de dados recebeu tratamento específico a partir da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), que por análise categorial e específica por segmento e em cada etapa da avaliação emancipadora,

ofereceu os dados necessários para qualitativamente proceder às interpretações deste pesquisador.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo “é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (2003, p. 36), logo, percebemos sua aproximação com a metodologia de avaliação que optamos, pela liberdade no tratamento do *corpus* de dados, respeitando assim as características específicas dos atores sociais inseridos no contexto da pesquisa, bem como na sua interação nas três distintas fases da avaliação emancipadora.

Dentre as possibilidades de uso da análise de conteúdo de Bardin (2003, p. 149) a estruturação dos dados por categorização apresenta-se como necessária, e segundo a autora, “a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que na análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, e prossegue afirmando que “a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença que a categorização [...] não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material”, e assim, esta nossa opção ao dar este tratamento aos dados brutos buscou dar relevo às falas dos sujeitos da pesquisa, levando também a efeito a metodologia de avaliação determinada.

Os dados foram organizados em recortes e inseridos por quadros de análise, separados por categorias determinadas de modo a favorecer não apenas as inferências do pesquisador, mas também aproximar-se das etapas previstas na metodologia de avaliação. No corpo do texto, os fragmentos constantes nos quadros serão apresentados e discutidos, possibilitando as análises necessárias e a avaliação da política pública, na perspectiva dos atores sociais e das inferências do pesquisador.

A seguir, apresentamos os cinco quadros elaborados, e conseqüentemente as cinco categorias elencadas para efeito da análise de conteúdo:

1. Categoria: Formação Profissional no IFMA – Campus Açailândia

Sequência Representativa	Segmento	Destaque / Recorte
01	Discente	“Eu vejo o PROEJA como alternativa, não é? Alternativa que vem realmente para colaborar, principalmente para quem trabalha e para quem não concluiu o seu ensino em tempo integral. As pessoas um pouco mais maduras, para não dizer “velhos”, mais maduras, que não tiveram oportunidade na época e hoje está tendo essa maravilhosa oportunidade”. (002)
02	Discente	“eu não procurei o IFMA, ele me achou, e foi uma oportunidade que eu falei que não posso, eu tive muito medo de não dar conta. Porque casa, com três filhos e você sair da sua casa todos os dias e pensar se vai dar conta de sair todos os dias, deixar meus filhos”. (002)

03	Discente	“É uma grande oportunidade, hoje o mercado de trabalho exige uma qualificação melhor da pessoa. Eu acho muito bom aqui, o curso aqui, tudo é maravilhoso, tudo de bom”. (002)
04	Discente	Confesso que tenho dificuldade, é muito pesado... Sempre auxilia, a pessoa mais inteligente. Estou indo, não quero desistir, não. Mas tem dia que eu estou quase desistindo. É muito difícil e digo para as meninas que vou desistir, elas brigam comigo e estou aqui. (002)
05	Discente	“Está um pouco pesado sim, mas se não for um pouco pesado, não presta. Se aliviar, não presta. Então a forma que os professores fazem com a gente é boa, não é ruim”. (002)
06	Discente	“Há exatamente 20 anos que eu não entrava em uma sala de aula. E chegou um momento que eu tinha necessidade disso, estava me fazendo falta, então pelo lado profissional e também de ter... A gente fica muito tempo desinformada, você fica totalmente fora da sociedade. Você se sente excluído da sociedade”. (004)
07	Discente	“Tive dificuldade, passei oito anos fora da sala de aula, tive bastante dificuldade com estudo, e agora quero recuperar meu estudo de volta. Graças a Deus eu tive oportunidade. Muitas pessoas almejam estudar na instituição federal e não conseguem, eu tive a oportunidade e vou vencer, chegar até o final” (004)
08	Discente	“Aqui tive um incentivo muito grande, me senti mais gente, mais pessoa, e vim para cá, tive mais oportunidades, foi mais fácil entrar aqui, ter feito o Mulheres Mil. E estou aqui, quero ver se termino, estou grávida, mas não quero desistir, quero ir até o final. O que me fez vir para cá foi a dificuldade que a gente encontra que o aprendizado de outras escolas não é igual ao daqui. A minha dificuldade lá fora fez com que eu viesse até aqui e não quero desistir, quero ir até o final” (004)
09	PROFESSOR	“Como é? acho que a política, a seleção do curso começa daí, a seleção do aluno, da matriz curricular, do conteúdo das disciplinas, o livro didático que você vai trabalhando, teria que ser diferenciado. É um programa diferenciado, não dá para agir da mesma maneira que age com o integrado. Eu acho que hoje a maior parte dos nossos erros em relação à formação desses meninos que estão aí, passa exatamente por conta dessa estrutura toda que não foi pensada. Foi feita de maneira... Tentativa e erro, e a gente está vendo que para algumas vezes funciona”.. (007)
10	PROFESSOR	“O curso da noite até a prática para eles é difícil. <input type="checkbox"/> Acho que teria que focar um pouco mais dentro da fábrica ou então dentro do laboratório. <input type="checkbox"/> Análise, alguma coisa? <input type="checkbox"/> Análise ambiental, por exemplo. Formar um laboratório, colocar técnico, até capacitar o professor para essa parte de análise ambiental de água, solo, ar, a gente não tem muito”. (007)
11	PROFESSOR	“A gente está falando em relação você pegar um aluno que seja formado em um curso do PROEJA meio ambiente pensando na empresa, eu acho que é um pouco limitado, porque se esse aluno quer fazer um curso de meio ambiente, talvez não vai ser só voltado para o mercado aqui, mas de repente o cara tem oportunidade de ir para outro lugar. Então o que ele aprender aqui ele tem que aplicar onde ele estiver”... (007)

2. Categoria: Currículo Integrado no PROEJA

Sequência Representativa	Segmento	Destaque / Recorte
01	TEC ADM	“Só que deveria ser feito um nivelamento desses alunos antes de começar de fato a dar aulas para ele. Como eles estão chegando, se têm conhecimento. Porque além do ensino normal, eles vão ter ensino técnico. Às vezes nem a base do normal eles têm, ensino médio. Depois vão ter o técnico, chegam aqui e sentem essa dificuldade. Algumas conversas comigo, se sentem perdidos”... (006)
02	TEC ADM	“Então assim, se você disser assim, que o projeto de curso atende, ele avalia com os alunos, ele vai avançar sim. Agora a dificuldade é tirar esse projeto do papel e colocá-lo na prática, a partir da realidade que nós temos”. (006)
03	PROFESSORES	“A minha dificuldade em relação ao PROEJA, além do pessoal falando, porque você trabalha como professor do ensino médio integrado, a maioria jovem, e você acaba talvez assimilando um método de trabalho como se fosse padrão. Mesmo que talvez alguma disciplina que você vai aplicar, geralmente é o mesmo conteúdo, o que vai mudar é a turma. A dificuldade que eu vejo é mais a questão da diferença de idade”. (007)
04	PROFESSORES	“A coisa também da aula, que ela também não pode ser muito teórica, ela teria mais que ser voltada para a questão prática. E a gente não tem essa preparação. Acho que o grande pecado em lidar com o PROEJA hoje seria essa questão da formação do professor. Eu acho que o governo federal como um todo deveria incentivar capacitações técnicas, para que o professor especialização, discussões, para montagem de material, para preparar o professor para lidar com esse público”. (007)
05	PROFESSORES	“Agora, o que eu percebo além da problemática da heterogeneidade da turma, é também a problemática da capacitação do profissional no âmbito do trabalho com o PROEJA. Tem que ser um trabalho diferenciado, não pode ser... Eu sempre bato nessa tecla, o trabalho do PROEJA não pode ser desenvolvido como você realiza a aula no integrado. Ele tem que ser

		trabalho diferenciado, a metodologia tem que ser diferenciada, avaliação diferenciada, lidar com o aluno tem que ser diferenciado...” (007)
--	--	---

3. Categoria: Acesso e Permanência

Sequência Representativa	Segmento	Destaque / Recorte
01	TEC ADM	“Embora esses alunos tenham interesse em dar continuidade, ele não tem condições materiais, embora a instituição tenha contribuição, ajuda através de um auxílio, mas muitas vezes fatores externos têm sido superiores para a permanência dele. O que considerar? Veja bem, é um ponto também fraco dos institutos, dentro da política de assistência, o aluno trabalhador não pode concorrer às bolsas ou auxílios”. (006)
02	TEC ADM	“Porque o que ele recebe, em contrapartida, o que a instituição dá para ele permanecer na escola, ainda é insuficiente”. (006)
03	TEC ADM	“Ele pode dizer “esse curso não é para mim, está muito distante do que posso ser”. É uma realidade também que se apresenta, além dessa questão do auxílio, é a gente excluir dentro da tecnologia de dados pedagógicos, a gente pode estar excluindo e não perceber”. (006)
04	TEC ADM	“Acho que a instituição devia passar isso para eles “o que vocês esperam da escola, a gente já sabe, agora, o que a instituição espera de vocês”, devia educar eles nesse sentido”. (006)
05	DISCENTES	“Para mim, pode ser que alguém discorde, para mim isso é um ponto negativo, até como na questão do preconceito. Eu sei que todo mundo aqui é capaz.” “Eles têm mais tempo, mas essa questão de colocar tratamento diferenciado enquanto aluno do PROEJA, eu me sinto, estou falando por mim quando o professor fala aqui na sala “é porque os alunos da tarde, a gente cobra mais, eles têm mais tempo, a profissão deles é essa mesmo, de estudar”, e eu digo assim “poxa, não me sinto capaz” (002)
06	DISCENTES	“O que desmotivou muita gente, professor, foi a falta de transporte”. (004)
07	DISCENTES	“Dos que desistiram, era transporte, uns falaram que tinha relação com emprego, não batia horário e outros, questão de ciúmes, o marido não deixava. Esses três valores”. (004)
08	PROFESSORES	“Acredito que um ponto que possa ser muito relevante seria a escolha do curso. Se analisar o perfil local, dentro dessa análise do perfil local, se escolher um curso que se aproxime bastante, de forma prática deles, dando só um exemplo, acho que assim, uma pessoa que está trabalhando em uma farmácia vir fazer um curso de meio ambiente, no dia a dia ele não encontra muita coisa prática para relacionar, então alguma coisa nesse sentido”. (007)
09	PROFESSORES	“Não vou dizer todas, absolutas, mas eu vejo que a condição é boa. Tipo, a sala de aula, pelo menos o básico eu vejo que é dado. Ajuda de custo, sala de aula, ar-condicionado, um certo apoio pedagógico, mas o que eu vejo de entrave é essa questão mesmo do tipo do material humano que se botar”. (007)
10	PROFESSORES	“Porque realmente é uma peneira. O PROEJA começa com um número de alunos bem... E você percebe que aqueles que ainda estão hoje é a boa vontade que eles têm de alcançar o objetivo. Então eles olham ali como uma, diria até assim, uma tábua de salvação para eles, um futuro bem mais amplo. Esse é o ponto positivo, eu acredito que uma turma que começa com X alunos, termina com metade, ainda hoje está com metade, já é um positivo, porque no começo, no terceiro dia de aula, acho que uns cinco já faltam aula”. (007)
11	PROFESSORES	“Ele tem que ser trabalho diferenciado, a metodologia tem que ser diferenciada, avaliação diferenciada, lidar com o aluno tem que ser diferenciado, o horário de trabalho deveria ser diferenciado, ele não poderia ser estanke como a gente está sendo, por exemplo, de levar esses alunos até 10h30min. Deveria ser um horário diferenciado até para a entrada deles aqui na escola. Quando você trabalha, por exemplo, com horário das 7h, sabendo que a grande maioria deles saem do serviço por volta das 7h, você já está interferindo também na dinâmica desse aluno estar presente. Por isso evasão, entendeu?” (007)
12	DISCENTES	“Então muita gente desistiu porque não queria estudar, outros tiveram imprevistos, algumas engravidaram, e aí você sabe que é difícil voltar. A nossa sala acho que era a que mais tinha mulher grávida... Causa que leva ela desistir... Vou falar com sinceridade, está faltando psicólogo do IFMA ir visitar esse aluno que está desistindo. Se ele faltou, cinco faltas, já é... Não tem a frequência?... Quando tem paciente que está faltando demais, vamos para a casa do paciente, vamos para o psiquiatra, psicólogo, terapeuta. Mas não tem necessidade... Psicólogo, porque estou vendo muitas baixas aqui no instituto federal. Não só aqui, mas também em outras instituições, essa falta de acompanhamento psicológico desse aluno que está desistindo. Visitar esse aluno e resgatar ele para cá?” (005)

4. Categoria: Condições de Ensino e Aprendizagem

Sequência Representativa	Segmento	Destaque / Recorte
01	PROFESSORES	“Agora, o que eu percebo além da problemática da heterogeneidade da turma, é também a problemática da capacitação do profissional no âmbito do trabalho com o PROEJA. Tem que ser um trabalho diferenciado, não pode ser... Eu sempre bato nessa tecla, o trabalho do PROEJA não pode ser desenvolvido como você realiza a aula no integrado.

		Ele tem que ser trabalho diferenciado, a metodologia tem que ser diferenciada, avaliação diferenciada, lidar com o aluno tem que ser diferenciado...” (007)
02	DISCENTES	“A questão de projeto que a gente trabalha aqui, PROEJA meio ambiente, a gente tem pouca visita técnica. Está certo que isso gera custo, tem que ter todo um planejamento todo... Mas olha, veja só, são três anos de curso, três anos de um pai de família lutando para conseguir um certificado, a gente trabalha o dia inteiro para chegar aqui à noite. A gente chega às vezes atrasado, correndo, cansado, como eu estou aqui, e o professor não vem. Por quê?” (005)
03	DISCENTES	“Outra coisa, o acarretamento das disciplinas, uma em cima da outra. Estamos aqui para estudar, não para enlouquecer. Ou seja, os professores deixam para passar seminários, como se nós fossemos pessoas que não têm nada para fazer durante o dia...” (005)
04	DISCENTES	“Com relação ao que ele falou ali, não é questão de nós, dos professores passarem seminário para a gente, para a gente fazer. A gente tem que fazer mesmo, para aprender a fazer um seminário. O que eu acho negativo é que eles colocam tudo em um prazo só. Entendeu?...” (005)
05	DISCENTES	“Contribuir, sugerir uma metodologia, uma ideia. Porque para os jovens, que têm todo o tempo do mundo para estudar, vocês já pensaram em uma possibilidade de adequar uma nova forma de ensino? Por exemplo, temos 14 disciplinas, vamos estudar primeiro biologia... Acabou? Entra matemática. Fez seminário. É uma boa, porque você faz só biologia, no final faz um seminário. Estudou só matemática... Não vai ser dada a mesma quantidade de horas? É sequencial. Aprende melhor.” (005)
06	DISCENTES	“Aqui temos dois professores que acho que estão precisando. Não vou citar nome. Então não é só aluno, o professor, devido a carga horária dele. Ele passo o dia todinho aqui, adolescente, vou falar, adolescente chega à noite, dá aula de manhã, de tarde, quando chega à noite, com os velhos, o raciocínio já não está igual, ele chega aqui e... Quem fez a tarefa? Quem fez atividade? Então eu acho que esse profissional não... Eu estou sorrindo, mas... Mas que o senhor está certo, está. Então eu acho que está faltando um pouco assim psicólogo para o professor”. (005)
07	DISCENTES	“A questão também da sala de aula, no primeiro módulo caiu muita gente... A gente achava que era diferente o método de ensino aqui, os professores davam muitas atividades, as pessoas que tinham dificuldades... O professor chegava aqui “se não quiser, tchau e benção, tem mais o que fazer em casa ou na rua”. As pessoas vinham do trabalho, dando duro, vinham para aula para ter um incentivo da escola... Professor tem que ver isso, a questão do incentivo”. (005)
08	DISCENTES	“Material de estudo... Tem disciplina... Temos, outras não temos. Temos que estar nos virando”... (005)
09	DISCENTES	“O professor quer comparar a gente com os da manhã... Nós temos dificuldade... A gente não tem que ter matérias... O mais importante seria tratamento diferenciado”. (005)
10	PROFESSORES	“Seria um laboratório próprio para análise ambiental. [] E teria que funcionar para evitar aulas práticas, as visitas técnicas. Já com o noturno ficaria muito difícil essa viagem, o laboratório tem que suprir, então tem que ter laboratório com característica de empresa, que possa fazer sem necessidade de tal dia ou então “hoje à noite vamos para o laboratório”, pronto. Até o profissional de laboratório, o técnico de laboratório, teria que estar no laboratório à noite”. (007)

5. Categoria: Expectativas e Possibilidades

Sequência Representativa	Segmento	Destaque / Recorte
01	DISCENTE	“Mas se você tiver uma qualificação, um curso bom, você não vai entrar em um emprego de mil reais, vai entrar em um de dois. O Manuel está dizendo a questão da diferenciação do ensino do PROEJA. Tanto faz o PROEJA como no integrado, só de mostrar que é um certificado do IFMA, o cara vai dizer... Mas sendo apresentado pelo curso de qualidade do IFMA, o emprego... Era isso o que eu queria dizer”. (005)
02	TEC ADM	[] “Eu acho que dentro do apoio, os projetos caminham para isso. O que precisa ser feito, aí eu vou tentar colocar... Dois receios: não perder de vista quem é o público que estamos recebendo e potencializar, eu acho que a gente tem que potencializar a estrutura que temos para esse público alvo. Eu vou dar um exemplo, temos um projeto de curso, mas nós precisamos ter uma clareza maior desse projeto e o quanto que esse projeto pode favorecer e fortalecer o público alvo que recebemos”. (006)
03	TEC ADM	“Infraestrutura, eu vejo um ganho grande, temos uma estrutura positiva, porque temos técnicos qualificados para dar esse suporte, desde do apoio pedagógico até o apoio social, e o apoio do núcleo assistencial do educando, até a estrutura mesmo, biblioteca... Uma sala de aula que traga esse conforto, laboratórios que possam alicerçar teoria e prática nesse sentido. Então assim, eu vejo que as condições são possíveis, são

		satisfatórias para poder dar contribuição a esse público alvo que nós recebemos. Então eu vejo a instituição tendo de fato esse conjunto” (006)
04	TEC ADM	“Trabalhadores, a grande maioria é, são alunos trabalhadores mesmo, sofredores, que têm uma vida por conta do distanciamento da educação dentro do que passaram fora, são alunos que passaram muito tempo fora da educação, e que hoje querem buscar, resgatar e se inserir. E por conta de alguma situação ou outra, foram excluídos desse processo de educação e formação. São sensíveis à isso, alunos que esperam ser compreendidos a partir das suas dificuldades, então acho que nós aí temos um desafio muito grande, compreender esses alunos e, a partir dessa compreensão, a gente levar educação a partir das realidades que são construídas, realidades em que recebemos esse aluno do PROEJA” (006)
05	TEC ADM	“Eu acho que uma das coisas que precisam ser feitas também, é que acho que a gente não consegue, um desafio nosso, fazer dessa entrevista e socializar essa entrevista e situação econômica do aluno com os professores. Eles consigam ter a dimensão das fragilidades e do nosso potencial enquanto instituição, para poder fazer avançar o conhecimento do aluno do PROEJA. Por exemplo, não citamos alguns professores para socializar algumas entrevistas, as dificuldades que se apresentam. A gente consegue tentar detectar. Outra coisa que visualizo que é uma dificuldade, é que dentro do procedimento de avaliação não temos professores incluídos”. (006)
06	TEC ADM	“Aí o que também nos faz a necessidade de fazer uma auto avaliação do quanto que estamos conseguindo incluir de fato esse aluno do PROEJA nos critérios. Talvez nós temos fortes, a estrutura e pedagógico, nos falta redimensionar toda essa qualificação para o público alvo que temos. Quer dizer, temos boa estrutura, bom laboratório, temos biblioteca, temos tudo isso, mas será que de fato as metodologias estão sendo utilizadas a partir da aprendizagem dele mesmo? Tem tudo isso, mas não tem metodologias adequadas para trabalhar com isso, nos garante só ter estrutura? E ao personalizar isso? Eu acho que nos falta criar um planejamento para personalizar, para trabalhar a estrutura que temos, a qualidade que temos com a realidade dos nossos alunos”. (006)
07	TEC ADM	“Acho que o aumento da equipe vai possibilitar avançar muito nesse sentido. Acho que temos que avançar em outra situação, que nós trabalhamos muito bem no coletivo, no ensino médio integrado, tarde e manhã. Mas temos que avançar trabalhar mais coletivamente no PROEJA também. Pedagogo, equipe multidisciplinar temos aqui, trabalhar no planejamento, atendimento e proposição em relação à isso. Acho que temos que fazer urgente uma avaliação da evasão escolar e, a partir daí, traçar... Porque a evasão escolar pode nos dar multi indicativos de como melhorar e avançar nesse sentido. Dentro do aspecto pedagógico já dá muito pano para manga, já vai dar melhoria e um avanço muito grande”. (006)
08	TEC ADM	“Mas a gente pode melhorar isso, comunicação entre setores com assistência de alunos. Passando as informações para mim, eu posso ajudá-los, por que é isso o que eles querem, estar bem informados”. (006)
09	TEC ADM	“Acho que a instituição precisa criar um plano de acompanhamento e discussão com relação ao PROEJA, por exemplo, eu estou aqui há cinco anos e nunca fizemos um encontro para discutir das diversas equipes multidisciplinar, as temáticas pertinentes ao PROEJA. Outra coisa, não temos dentro da instituição uma coordenação específica que trabalhe com o PROEJA. Que possa alicerçar a equipe multidisciplinar presente nos campos e que possa, a partir daí, criar estratégias macro de ação dentro do campus. Então eu não vejo uma coordenação dentro do instituto aqui do Maranhão, que a gente possa se reportar, não há encontros periódicos para discutir a problemática, as dificuldades, e propor superação”. (006)
10	PROFESSORES	“A minha avaliação é tentar trazer, já que é um curso noturno e que a gente, por exemplo, no meio ambiente, a gente não consegue ir ao campo nesse horário, tentar levar esses alunos para um setor do segmento técnico em meio ambiente, que ele consiga atingir laboratórios, estrutura administrativa da indústria. Nesse sentido. E não focar no campo, como a gente tem focado, por exemplo, no vespertino e matutino.” (007)
11	PROFESSORES	“Esse perfil do aluno que vai nortear o tipo de curso, qual a área do curso, é o que vai nortear o perfil do aluno. E outra coisa, para formar esse perfil, eu tenho que ver quais são as competências de acordo com as necessidades das empresas locais. O que se faz hoje para se criar um curso, tem que ver nessa cidade hoje de Açailândia, eu não posso me preocupar lá com o Pará, com Fortaleza, com ninguém. O que a empresa daqui está necessitando, quais são as características desse profissional que vamos formar? Qual é o tipo de profissão que ele quer formar? Aí vamos formar o nosso perfil do nosso aluno. Formando esse perfil, ele vai nortear a seleção”. (007)
12	PROFESSORES	“Mas educação, pelo menos na lei está lá, é para ser para todos. Ela tem que ser acessível. Ela não pode partir do pressuposto que vou ter que estabelecer um crivo, selecionar um indivíduo... Deixa a empresa fazer isso, mas eu, enquanto instituição querendo promover educação, tenho que pensar também em outras formas de tentar pegar esse povo de Açailândia e incentivar esse povo a estudar, fazer outras coisas. Acho que tem que ter uma visão um pouco mais abrangente”. (007)

13	PROFESSORES	“E se mudasse o formato do PROEJA? Não menciono o projeto, ou forma, o primeiro ano do PROEJA fosse feito como o básico, onde ele teria as disciplinas básicas...” (007)
14	PROFESSORES	“E não tem como inserir um professor da área técnica nessa entrevista? Até para que ele possa sondar o perfil do aluno. <input type="checkbox"/> Essa proposta é uma forma de superar a dificuldade. Um indicativo que vocês propõem. Ampliar a comissão de seleção inserindo profissionais... <input type="checkbox"/> Professor da área técnica, para observar se ele tem afinidade ou não. Poderia inserir na entrevista, uma ou duas perguntas do contexto daquilo ali que ele vai desenvolver da proposta do curso”. (007)

Compreendemos que o pesquisador, de posse das impressões necessárias para uma análise qualitativa, obteve as condições necessárias para empreender-se também na avaliação da política educacional, assumindo ao mesmo tempo o papel de indutor de processo avaliativo junto aos envolvidos na pesquisa (Saul, 2006).

De modo sintético, avaliar o PROEJA na atual conjuntura do IFMA – Campus Açailândia mobilizou, em necessária medida, o conjunto da comunidade escolar, tornando-se assim a definição não de uma amostra a ser submetida à análise, mas um *corpus* de dados necessários para o empreendimento desta pesquisa e suas proposições.

No capítulo seguinte, iniciamos a empreitada proposta neste estudo.

Capítulo IV

Avaliação Emancipadora: vez e voz à comunidade escolar.

“Junte o que está completo e o que não está, o que concorda e o que discorda, o que está em harmonia e o que está em desarmonia”.

Heráclito

4.1 Expansão e concepção da rede federal

A expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, iniciada em 2006 pelo governo federal, ampliou os pontos de presença do Instituto Federal do Maranhão de apenas quatro unidades até então, para dezoito até o momento, com projeção de chegar a trinta e duas até o no final de 2015.

Trata-se de processo expansionista da política pública de educação profissional no Brasil, que, compreende um importante esforço para a ramificação das escolas técnicas federais rumo ao interior do Brasil, com notável aporte de recursos orçamentários e de crescimento em número de servidores. No bojo da política e da ação estatal, pretende-se uma nova concepção de educação profissional em sua concepção original de criação da rede de educação profissional inclusive com uma nova institucionalidade, os Institutos Federais, cuja marca própria identifica tal rede de modo direto em todos os estados da federação (PACHECO, 2010).

Podemos antecipadamente demarcar sua importância nas localidades em que sua presença se faz efetiva. Em que pese nos últimos três anos políticas paliativas e focalizadas de formação profissional, como no caso do PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e emprego, a essência deste novo projeto institucional vem sendo preservada, baseada inclusive em um legado positivo que as instituições anteriores já possuíam

quanto às ações de formação que desempenhavam, mesmo com as críticas pertinentes de necessidade de superação do modelo dual de educação em que se apoiavam historicamente. Em linhas gerais, pretende-se a superação destas tradições e de projeção de uma nova identidade, inclusive com o aporte de novos programas educacionais como o PROEJA, que antecede a criação da concepção de rede federal em 2008, porém se apresenta como determinante para a superação paulatina do *modus operandi* das antigas escolas técnicas e agrotécnicas federais e seu representativo legado.

Convém determinar ainda que, nas novas instituições surgidas na fase da expansão, um conjunto expressivo de novos servidores se colocam como uma nova possibilidade de expressão desta nova institucionalidade. No conjunto conceitual dos institutos federais, as concepções de currículo integrado, verticalização do ensino da educação básica à pós-graduação e de estrutura organizacional anteposta ao modelo universitário brasileiro se colocam como mobilizadores de amplos debates, nas próprias instituições e nos segmentos acadêmicos quanto à observação e análise deste movimento. Neste sentido, à medida que avança a discussão, também sua análise e avaliação se tornam importante. Notadamente, enquanto estratégia do Estado, esta nova concepção da política nacional de educação profissional ainda não experimentou uma ampla avaliação.

Há distensões, inclusive no caso do PRONATEC notadamente, que enquanto programa de governo, diverge fortemente da concepção original dos institutos federais, assemelhando-se ao modelo instrucional pautado pelo segmento empresarial através do Sistema “S” (SENAI, SENAC e outros) e causando estranhamento intra-rede. E neste contexto, enquanto avaliação pontual, o avanço desta pesquisa possibilitou uma melhor compreensão do processo de mudanças anteriormente discutidas, e em um primeiro momento, possibilitando a amplificação das vozes dos atores sociais envolvidos e nem sempre registradas nas possibilidades de concepção ou revisão da ação governamental no âmbito do ciclo das políticas públicas.

Neste momento, exercitaremos as etapas previstas na metodologia de avaliação proposta por SAUL (2006), articulando a Descrição da Realidade, Crítica da Realidade e Criação Coletiva com os instrumentos e metodologias determinados, com fito determinante de subsidiar as análises necessárias deste processo investigativo.

4.2 Descrição da Realidade

4.2.1 IFMA – Campus Açailândia: do lugar à caracterização institucional

Em janeiro de 2008, através da Portaria MEC n. 156/2008, a então Unidade de Ensino Descentralizada de Açailândia (UNED), hoje Campus Açailândia, inicia oficialmente sua implantação, com a entrada efetiva em funcionamento em 31 de março do mesmo ano, e oferta inicial de duzentas vagas para o ensino médio integrado ao curso técnico, sendo deste total quarenta vagas para o PROEJA, cuja primeira formação oferecida era em Técnico em Alimentação Escolar.

Cabe neste momento uma melhor compreensão espacial e histórica sobre o município de Açailândia, um dos mais promissores, segundo a Revista Veja (Edição 2.180, n. 35 - 2010), recebendo o epíteto de “uma das 20 metrópoles do futuro”. Dados do IPEA indicam que entre os municípios médios, ou seja, aqueles em que a população gira entre 100.000 e 500.000 habitantes, Açailândia apresenta-se como um fenômeno de crescimento, em seus pouco mais de trinta anos de emancipação.

O município surgiu nos idos da década de 1960 acompanhando o prolongamento do eixo rodoviário traçado para a rodovia Belém-Brasília. Dista 550 quilômetros da capital do estado, na região sudoeste do Maranhão. De acampamento de obras civis em meados do século XX, ganhou sobrevida nos idos deste período com o assentamento de famílias de produtores rurais do interior de outros estados do nordeste. Seguiu trajetória de crescimento com o incremento da atividade agrícola, exploração da madeira e já na década de 1980, estava incluída no Projeto Grande Carajás enquanto localidade que receberia a instalação do entroncamento rodoviário da Ferrovia Carajás e Norte-Sul, além de terminal de minérios da então estatal Cia. Vale do Rio Doce. A reboque, se instalaram empresas para o processamento primário de minério de ferro (guserias), representando assim uma região de grande potencial econômico, ensejando com isso sua emancipação em 1981, e o crescimento vertiginoso de sua população para os atuais 106 mil habitantes, composta de migrantes de várias partes do Brasil.

Neste contexto, em que pese constar no âmbito do estado do Maranhão como um dos três maiores PIB per capita (IBGE, 2010) e estando incluída no contexto nacional com índice de desenvolvimento humano municipal de 0,672 (PNUD, 2013), apresenta problemas estruturais marcantes, além de demarcada desigualdade social e indicadores educacionais preocupantes. A título de exemplo, segundo dados do IBGE (2010), a taxa de analfabetismo consta em 17,02% da população maior de quinze anos, enquanto a média nacional está em 9,37%, ou seja, quase o dobro do indicador nacional.

Seguindo orientação do Ministério da Educação, e na perspectiva de andamento do antigo projeto de edificação de uma escola técnica de saúde, no modelo do então Programa de Educação Profissional – PROEP, as obras das instalações físicas inacabadas foram cedidas ao então Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, e o processo de implantação da unidade de ensino técnico se iniciou com a ocupação de instalações físicas cedidas pela Universidade Estadual do Maranhão em 2008. As demandas educacionais seguiram o padrão previsto pelo MEC: vinculação das ofertas aos arranjos produtivos locais e regionais, com vistas a maior empregabilidade dos futuros técnicos de nível médio.

Açailândia apresenta uma economia bastante diversificada, porém com a prevalência de três importantes eixos:

- a) Polo mineral e metalúrgico: polo industrial guseiro, processando em caráter primário e secundário o minério de ferro presente na região;
- b) Polo de Reflorestamento e de Carvoejamento Vegetal: implantação de significativas áreas de reflorestamento com eucalipto, para a produção de carvão e de ativos ambientais;
- c) Produção de Leite e derivados: apresenta uma das maiores bacias leiteiras do Maranhão, com projeção crescente de processamento do leite para produção de seus derivados.

Detidamente, as ofertas de vagas para a educação de jovens e adultos, no âmbito do PROEJA, apresentavam tendência de aproximação com os APLs acima indicados, exceto a primeira turma ofertada, conforme quadro a seguir:

Tabela 02: Oferta de Vagas / PROEJA por ano / Campus Açailândia

Ano de Ingresso	Curso Ofertado	Número de Vagas
2008	Técnico em Alimentação Escolar	40
2009	Técnico em Eletromecânica	40
2010	Técnico em Eletromecânica	40
2011	Técnico em Meio Ambiente	40
2012	Técnico em Meio Ambiente	40
2013	Técnico em Meio Ambiente	40
2014	Técnico em Meio Ambiente	40
Total de Vagas ofertadas		280

Fonte: DRCA – Campus Açailândia, 2014.

Todos os cursos foram oferecidos na modalidade de cursos técnicos de nível médio, integrados à educação básica, na modalidade EJA, conforme previa o documento base e a legislação afeta ao PROEJA.

Cabe um primeiro destaque o fato de que, a identificação da demanda, planejada pela alta gestão da instituição, passou inicialmente ao largo quanto a uma vinculação com os arranjos produtivos locais, com vistas a inserção produtiva desses futuros profissionais de nível técnico, além da própria construção do projeto de curso, currículo e seus princípios norteadores terem sido discutidas com o curso em andamento, por profissionais sem o preparo pedagógico adequado (tanto os licenciados quanto os bacharéis-professores, e os técnicos administrativos), e de forma geral, todos sem experiência na educação profissional. Este cenário coloca-se de forma interessante para discussão no plano geral quanto a oferta da EJA na rede federal, e as distintas realidades institucionais no processo de implantação da modalidade de ensino e suas características já enunciadas neste texto.

Como construção dissertativa, vamos dar um salto até o contexto atual. Esta opção se justifica pela constatação de que o quadro de servidores que participaram dos primeiros anos da instituição não mais se encontram devido a política institucional de movimentação de pessoal, através de remoções internas. Nosso recorte temporal e por conseguinte de avaliação do programa remete a implantação do curso técnico em meio ambiente (2011-2014), em que foi possível contar com os servidores e alunos que vivenciaram esta etapa, para efeito da proposta da pesquisa. Este recorte leva em conta o

esforço em estabelecer uma trajetória analítica da oferta da EJA no âmbito institucional com as impressões de seus servidores e alunos, estabelecendo assim uma crítica inicial sobre os princípios norteadores da construção do currículo, bases teóricas e políticas que permeiam a ação e as discussões internas.

4.2.2 O PROEJA no contexto institucional: de onde partir?

A construção institucional interna, em especial, no estabelecimento das primeiras ações com vistas ao início da oferta de vagas do PROEJA, se apresentavam de modo mais seguro naquele momento a partir das experiências dos servidores com maior tempo de serviço, de modo geral, engajados no processo de expansão da rede federal no âmbito do Estado do Maranhão. Havia diversos olhares. Desde os mais alinhados à política geral do Ministério da Educação, aos que na história de sua prática profissional e institucional viam aquele momento como propício para o estabelecimento de uma nova instituição. Assim, no “conflito” entre o real, o ideal e o possível, se deram os primeiros debates sobre o PROEJA, suas mediações com quem o faria “acontecer” no dia a dia da escola, e as opções que seriam tomadas. Parece-me fácil escrever a respeito, pois estava “dentro” do processo, e faz-se necessário salientar que no percurso entre os idos de 2008 até o momento, fortaleceu-se uma concepção interna sobre o que é o PROEJA, a quem serve e o que deve ser superado na sua constante avaliação e “reinvenção” interna.

Nas primeiras análises, foi possível no planejamento institucional dos primeiros cinco anos de implantação do atual Campus Açailândia, adequar a oferta ao arranjo produtivo e à realidade social e econômica da comunidade local. Isso, nas falas internas e nos documentos oficiais do MEC se mostrava como ações evidentes. Segundo Pacheco (2010) é concepção clara na institucionalidade dos Institutos Federais a noção de territorialidade, aproximando-se da ideia de Milton Santos quanto a “pertencer àquilo que nos pertence”. Pacheco (2010, p. 18) comenta ainda que:

o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio, da produção e da democratização do conhecimento. Assim, os Institutos revelam-se espaços

privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida de milhares de brasileiros.

Evidenciamos na fala de Pacheco (2010) pontos de aproximação no plano geral com a necessidade do público da EJA, à medida que a apropriação pelos jovens e adultos trabalhadores da qualificação técnica e da cultura geral através da educação profissional lhes permitirá modificar suas realidades sociais.

Considerando que com o amadurecimento profissional da equipe de servidores, além da maior aproximação dos cursos ofertados com a realidade local, constituiu-se outra preocupação: o percurso formativo do discente do PROEJA, em respeito ao seu perfil social e econômico, e suas vivências. Pacheco (2010) coloca que o **eixo tecnológico** seja a matriz indutora da construção do currículo, permeando a relação entre bases tecnológicas nas diversas disciplinas do ensino médio e profissional, articulando-se de modo interdisciplinar, e propondo-se como articuladora do saber e do fazer na perene relação entre teoria e prática.

Deste modo, Pacheco (2010, p. 24) enfatiza que “a educação para o trabalho [...] se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação.” A reafirmação objetiva desses aspectos seriam os catalisadores dos debates sobre a construção no processo de implementação do PROEJA no Campus Açailândia, perpassando por vários aspectos, e em especial, pela elaboração dos projetos de curso técnico integrado ao ensino médio da modalidade EJA.

4.2.3 Os planos de curso e documentos político-pedagógicos

No cotidiano escolar, os documentos oficiais externam à comunidade de um modo geral o pretendido da ação do ente público e seus agentes, suas intenções e objetivos. Nesse sentido, como estratégia interna de revisão de percurso quanto às ofertas de EJA, ao resgatar os planos de curso anteriormente elaborados para nortear a formação geral e técnica dos

alunos da EJA no Campus Açailândia, pretendeu-se estabelecer as primeiras discussões quanto aos referidos documentos e o campo geral da concepção teórica dos Institutos Federais, então algo novo e possível de ser apreendido com maior autonomia naquele momento.

Como amostragem, resgatamos os projetos de curso do Técnico em Alimentação Escolar na modalidade PROEJA integrado em Ensino Médio e do Técnico em Eletromecânica na modalidade PROEJA integrado em Ensino Médio, ambos discutidos e finalizados no ano letivo de 2009. Os cursos foram ofertados à comunidade nos anos letivos de 2008 e 2009, respectivamente, com quarenta vagas anuais e previsão de integralização em três anos letivos. O curso técnico em meio ambiente ainda está com projeto pedagógico em elaboração, apesar de três anos de funcionamento do curso.

Enquanto concepção, tais documentos indicam o consenso obtido para o delineamento da proposta de formação desejada para os egressos dos referidos cursos, e nessa perspectiva, há um sensível salto qualitativo, pois, enquanto o primeiro desenha uma formação eminentemente técnica, o segundo interage enquanto projeto na relação entre os saberes técnicos e científicos gerais, na intervenção na realidade local e na inserção do formando no mercado enquanto agente de transformação social e econômica.

Há de se entender que o arranjo institucional dos Institutos Federais, em que pese os documentos oficiais e os dados objetivos fruto das discussões e das contradições internas do espaço escolar, ainda estão em franca discussão e reelaboração. Isso também ocorre na elaboração dos projetos de curso, que refletem muito das dúvidas, concepções de educação técnica e do conhecimento dos elaboradores sobre educação profissional e sua relação com a educação de jovens e adultos. Destacamos ainda que na realidade da escola, o planejado e o previsto pode se distanciar da prática cotidiana. Neste momento não há como discutir tal aspecto, que permeia a noção do currículo escolar e a prática dos professores em sala de aula, bem como o alinhamento/distanciamento do grupo docente e discente no percurso formativo.

O planejamento para a revisão da oferta de EJA, no âmbito do PROEJA, considerou os seguintes aspectos por parte da comunidade de servidores:

- a) Concepção geral dos planos de curso anteriores;

- b) Resultados obtidos quanto à aprendizagem e índices de conclusão das primeiras turmas;
- c) Redimensionamento da matriz curricular, mobilizando outros saberes e metodologias, adequando-se à modalidade de EJA.
- d) Apropriação das bases legais e teóricas do PROEJA.

Mais adiante, a título de crítica da realidade, teremos a possibilidade de verificar se as diretrizes iniciais e o planejamento feito para a oferta a partir do ano de 2011 do curso técnico em meio ambiente foram eficazes enquanto retomada do percurso, considerando os indicadores anteriores e o avanço da implementação do PROEJA, especialmente, no que diz respeito a oferta de vagas do novo curso em 2011.

4.2.4 Olhares sobre o PROEJA

Os debates sobre educação profissional, e em especial, a EJA no contexto dos Institutos Federais se apresenta de modo desafiante. A superação da dualidade histórica entre a educação propedêutica e educação profissional, bem como a proposição de um currículo integrado se coloca como pedra de toque para o avanço definitivo do pensar e fazer da educação tecnológica e profissional. Nesse amplo contexto, no bojo das discussões no IFMA – Campus Açailândia também perpassa o aprofundamento das questões teóricas e metodológicas da pretensão de construção de propostas de ensino que aproximem os vários saberes para uma proposta unitária de formação, sem distinção da formação do técnico e do dirigente e na perspectiva da inter-relação entre educação e trabalho para uma formação ampla e justa.

Este controverso tema apresenta-se de modo difuso nas falas da comunidade de servidores no Campus Açailândia.

“Só que deveria ser feito um nivelamento desses alunos antes de começar de fato a dar aulas para ele. Como eles estão chegando, se têm conhecimento. Porque além do ensino normal, eles vão ter ensino técnico. Às vezes nem a base do normal eles têm, ensino médio. Depois vão ter

o técnico, chegam aqui e sentem essa dificuldade. Alguns conversam comigo, se sentem perdidos”

“Agora a dificuldade é tirar esse projeto do papel e colocá-lo na prática, a partir da realidade que nós temos.”

A *priori*, percebemos uma grande dificuldade de dimensionamento por parte dos servidores sobre a pretensa formação integrada, ou mesmo currículo integrado, no âmbito da educação profissional, não apenas para o PROEJA. Muitas das discussões perpassam apenas a sobreposição de conteúdos em detrimento de uma possível unidade teórica em torno da concepção do próprio currículo.

A questão chave reside no estabelecer da pretensa “integração” dos vários saberes, o que a nosso ver, não antecede a discussão teórica e conceitual da escola que se pretende construir e com que propósito para a comunidade em que está inserida. Começar pelo fim não esgota, obviamente, a discussão. Assim, no plano interno, ainda se apresenta como necessário o aprofundamento dessas questões.

Os professores em especial, destacaram os problemas anteriores na formação escolar dos discentes que interferem no rendimento e andamento do trabalho, ou seja, o currículo idealizado enfrenta outras contingências pela heterogeneidade dos alunos admitidos na seleção anual. Eis um aspecto controverso, pois evidencia parcialmente a noção corrente nos outros turnos de ensino, especialmente o ensino médio diurno, de que o aluno deve vir pronto para “acompanhar” o ritmo da instituição.

Nas entrevistas com ambos os segmentos dos servidores, houve a possibilidade de discutir os argumentos dos participantes quanto ao nível de apropriação dos documentos e orientações acerca do PROEJA.

Organizando as falas a partir da categoria anterior, percebemos que no nível interno, ainda há pouco conhecimento acerca do programa, e mesmo da política pública de EJA. Há o reconhecimento de que é insuficiente para o conjunto dos servidores os debates e leituras sobre o PROEJA (da natureza e especificidade, marcos teóricos e conceituais, políticos e legais),

“Acho que o grande pecado em lidar com o PROEJA hoje seria essa questão da formação do professor. Eu acho que o governo federal como um todo deveria incentivar capacitações técnicas, para que o professor... especialização, discussões para montagem de material, preparar o professor para lidar com esse público”.

Isto se reflete no cotidiano escolar com os problemas relatados nos conselhos de classe sobre a dificuldade de prosseguimento do planejamento das disciplinas e da “limitação” dos alunos para o percurso formativo do ensino médio e técnico originalmente planejado. As discussões são infundáveis, principalmente no tocante a sensibilização do grupo de servidores de que a ação docente na EJA deve ser diferente,

“Tem que ser um trabalho diferenciado, não pode ser... Eu sempre bato nessa tecla, o trabalho do PROEJA não pode ser desenvolvido como você realiza a aula no integrado. Ele tem que ser trabalho diferenciado, a metodologia tem que ser diferenciada, avaliação diferenciada, lidar com o aluno tem que ser diferenciado...”

Ao mesmo tempo em que há o reconhecimento das limitações por parte da comunidade de servidores, relata-se a importância da oferta da educação de jovens e adultos, do apoio institucional e da formação dos professores para a melhoria das condições de trabalho e do desenvolvimento das ações pretendidas para a modalidade.

O segmento discente, público-alvo da política pública, observa de modo determinante o conjunto da instituição e as questões que interferem no processo como um todo, não apenas a aprendizagem, mas também as condições internas e externas que favorecem ou interferem na frequência e permanência dos alunos na instituição, ou seja, no âmbito do PROEJA. Organizando os dados a partir da categoria ACESSO E PERMANÊNCIA, foi possível observar a remissão dos discentes aos problemas que mais lhes afetam quanto ao contexto acima explicitado, conforme observamos nos fragmentos a seguir,

“Para mim, pode ser que alguém discorde, para mim isso é um ponto negativo, até como *na questão* do preconceito. Eu sei que todo mundo aqui é capaz.”

“O professor quer comparar a gente com os da manhã... Nós temos dificuldade... A gente não tem que ter matérias... O mais importante seria tratamento diferenciado”.

“Dos que desistiram, era transporte, uns falaram que tinha relação com emprego, não batia horário e outros, questão de ciúmes, o marido não deixava. Esses três fatores”.

“Contribuir, sugerir uma metodologia, uma ideia. Porque para os jovens, que têm todo o tempo do mundo para estudar, vocês já pensaram em uma possibilidade de adequar uma nova forma de ensino (no PROEJA)? Por exemplo, temos 14 disciplinas, vamos estudar primeiro biologia... Acabou? Entra matemática. Fez seminário. É uma boa, porque você faz só biologia, no final faz um seminário. Estudou só matemática... Não vai ser dada a mesma quantidade de horas? É sequencial. Aprende melhor.”

Na perspectiva dos alunos, podemos perceber que a instituição enfrente problemas e dilemas quanto a melhor forma de encaminhamento das questões afetas ao PROEJA. Dos servidores também percebemos a sensibilidade sobre as dificuldades dos alunos, enuncia-se que a instituição deve dar mais atenção e acompanhamento aos profissionais e aos alunos, conforme fragmentos anteriores.

Em análise aos argumentos acima, destacamos que há um clima organizacional favorável inicialmente para o aprofundamento das discussões sobre a EJA, o que seria uma possibilidade interessante para o desenho de uma proposta de ensino e de percurso formativo pautado na superação da

dicotomia entre os saberes científicos/sistematizados e os saberes prévios dos discentes, bem como a inserção da categoria *trabalho* na ordem do dia quanto ao diálogo possível para uma formação educativa mais ampla e humana. Sobre esse aspecto, é representativo do contexto acima e seu avanço a proposição de CIAVATTA (2012, p. 92):

Continuamos a buscar o resgate do homem integral, a tornar os processos educacionais em ações efetivas na formação para o mundo do trabalho na visão ampliada [...] isto é, não a formação para a atividade laboral no sentido estrito, mas, também, as condições de vida do trabalhador, com seus vínculos políticos e culturais.

Segundo ainda Ciavatta (2012), na trajetória humana, o conhecimento sempre foi uma reserva de poder das elites. Neste sentido a autora retoma as palavras de Gramsci reiterando a crítica à escola “interessada” em detrimento a uma “formação desinteressada e formativa”, na perspectiva da escola unitária. A superação do modelo dualista ainda presente na formação e na prática dos professores, em especial, nos atuantes na educação profissional perpassa o processo de construção de novas bases teóricas sobre o que vem a ser uma “formação para o trabalho” ou para a “intervenção no mundo do trabalho”. Obviamente que a inserção do egresso no mercado de trabalho também é objeto de preocupação, afinal, formação profissional sem inserção no mercado redundará no reconhecimento de que o papel formativo da instituição foi estreito e meramente certificador, desvinculado da realidade da economia regional e seus arranjos produtivos.

Conforme os relatos e respostas às entrevistas, dão-se as condições para a tomada de consciência e superação das condições comentadas no plano institucional e da formação dos profissionais e dos discentes em uma nova perspectiva.

Ainda no olhar dos profissionais, há especial reconhecimento da importância da oferta de cursos de formação profissional técnica na modalidade de EJA, pois, segundo as falas dos alunos, colhidas no cotidiano das aulas e dos debates e intervenções institucionais junto aos discentes deste segmento, estar no Instituto Federal e frequentando as aulas de um

curso técnico representam de modo geral aos discentes a possibilidade de emprego ou manutenção deste com salário digno. Aos mais jovens, essa perspectiva se mostra muito mais interessante, enquanto no olhar dos mais experientes, a intenção é concluir o ensino médio como uma vitória pessoal. São dados que necessitam de aprofundamento, pois a recorrência ao trabalho e emprego em uma cidade em pleno desenvolvimento industrial poderia, a nosso ver, mobilizar de modo marcante a todos os discentes dentro da formação profissional a ser obtida.

Há indicadores (a serem ratificados) de que os egressos que mais se identificaram com a formação obtiveram oportunidades de trabalho nas áreas de formação, e estes, em geral, já estavam trabalhando na área em funções elementares nas empresas, e a demanda das empresas aponta para uma necessidade emergente de profissionais melhor qualificados, dentro das perspectivas de crescimento e investimento industrial da cidade.

4.3 Crítica da realidade

4.3.1 O olhar dos discentes

O perfil dos alunos matriculados no PROEJA, via de regra, incluem um público que esteve há alguns anos fora do ambiente escolar, de jovens que buscam na formação técnica, a inserção no mercado de trabalho dotado de qualificação profissional, bem como a promoção interna nos atuais ambientes de trabalho com a formação técnica. Acreditam ainda que o acesso ao curso técnico se amplie as oportunidades de entrada no mercado de trabalho.

O documento base do PROEJA coloca como funções do programa: **reparar** um público historicamente excluído da educação formal por uma série de razões já discutidas, **equalizar** as oportunidades de trabalho mediante a formação humanística e técnica e **qualificar** cidadãos para uma justa inserção no campo produtivo da economia capitalista.

Para atender aos princípios do programa, a seleção dos alunos para o acesso às vagas do PROEJA inclui estratégias que visam identificar potencialmente o público a ser atendido nesta modalidade da EPT (educação profissional e tecnológica). Pontos como a experiência profissional, o perfil socioeconômico e os anos de afastamento da escola objetivam, se for

possível em exames seletivos, tornar mais justo o certame de seleção de alunos e identificar o perfil de aluno desejado para o PROEJA, o que em outras modalidades levam em conta exclusivamente o mérito intelectual em uma prova objetiva de conhecimentos específicos com a finalidade meramente classificatória.

Visto os critérios de seleção, princípios e objetivos gerais do PROEJA, é possível determinar que as salas de aula dos cursos oferecidos nos vários *campi* do IFMA são compostas de modo bastante eclético, considerando a relação idade-série, o gênero, as experiências profissionais e principalmente os relatos e histórias de vida frequentemente colocadas de modo induzido nos modelos de avaliação e de articulação entre o conhecimento formal e a contextualização das aulas nas práticas docentes.

Na visão dos alunos, frequentar as salas do PROEJA assumem além de um aspecto prático quanto a formação profissional e possibilidade de inserção no mercado de trabalho, têm ainda um caráter simbólico determinante e mobilizador no sentido da oportunidade antes negada na trajetória de vida de cada um. Também é indiscutível o papel social assumido pelo PROEJA, conforme podemos concluir do relato de um aluno egresso da primeira turma de EJA do Campus Açailândia, em 2008 (SILVA & SILVA, 2009):

“Sinto-me muito feliz por ter estudado na escola que meus filhos estudaram. Me achava um excluído, velho para os estudos. Torci muito para dar certo minha entrada no CEFET”

De modo importante, estar estudando no IFMA representa uma importante conquista aos discentes. São valiosos os relatos quanto ao orgulho em estudar na escola em que seus próprios filhos estudam, revestindo-se de enorme significado simbólico.

“É uma grande oportunidade, hoje o mercado de trabalho exige uma qualificação melhor da pessoa. Eu acho muito bom aqui, o curso aqui, tudo é maravilhoso, tudo de bom”.

“Há exatamente 20 anos que eu não entrava em uma sala de aula. E chegou um momento que eu tinha necessidade disso, estava me fazendo falta, então pelo lado profissional e também de ter... A gente fica muito tempo desinformada, você fica totalmente fora da sociedade. Você se sente excluído da sociedade”.

“Aqui tive um incentivo muito grande, me senti mais gente, mais pessoa, e vim para cá, tive mais oportunidades, foi mais fácil entrar aqui, ter feito o Mulheres Mil. E estou aqui, quero ver se termino, estou grávida, mas não quero desistir, quero ir até o final.

Notadamente, as expectativas dos discentes quanto à instituição são as melhores possíveis. Agrupando as falas dos discentes quanto às condições de ensino e aprendizagem que a instituição oferece, são também muito positivas, sendo também possível identificar-lhes os pontos fracos da instituição e que podem ser melhorados.

“A gente achava que era diferente o método de ensino aqui, os professores davam muitas atividades, as pessoas tinham dificuldades... O professor chegava aqui *“se não quiser, tchau e benção, tem mais o que fazer em casa ou na rua”*. As pessoas vinham do trabalho, dando duro, vinham para aula para ter um incentivo da escola... Professor tem que ver isso, a questão do incentivo”.

“Material de estudo... Tem disciplina em que temos, outras não temos. Temos que estar nos virando”

Há remissão na fala dos alunos quanto a importância da instituição e dos cursos oferecidos, assim como falas quanto ao cansaço em frequentar as aulas no turno noturno, e a professores “sem paciência” para lidar com suas dificuldades e fragilidades.

“Outra coisa, o *acarretamento* das disciplinas, uma em cima da outra. Estamos aqui para estudar, não para enlouquecer. Ou seja, os professores deixam para passar seminários, como se nós fossemos pessoas que não têm nada para fazer durante o dia...”

Nesse sentido, mesmo os professores reconhecendo suas fragilidades para o trabalho com a EJA, se coloca como desafio institucional o enfrentamento deste problema, que acreditamos provocar outras reações, como a evasão e infrequência dos discentes, em que pese a política de auxílio ao educando existente na instituição, com outorga de auxílio financeiro para despesas com transporte e material escolar e acompanhamento pedagógico, psicológico e do serviço social existente na instituição.

O aspecto da evasão dos discentes apresenta-se como um indicador muito grave quanto à efetividade do programa no âmbito macro da política pública de EJA, e para a própria instituição. Se analisarmos apenas os números relativos à oferta do curso técnico em meio ambiente, a partir de 2011, podemos perceber bem esse aspecto:

Tabela 03: Fluxo de Matrículas / PROEJA 2011-2014 / Campus Açaílandia

Ano de Ingresso	Matriculados	Transferências	Trancamento de Matrícula	Evadidos
2011	40	1	0	20
2012	40	0	3	22
2013	40	0	0	15
2014	39	0	0	00

Fonte: DRCA – Campus Açaílandia. 2014.

O conceito de evasão é muito controverso, em especial para a educação de jovens e adultos. Porém, tal conceito se aplica tecnicamente frente aos órgãos de controle interno e externo como o discente que não atende espontaneamente aos prazos regulares de matrícula, de modo a não certificar a instituição escolar de seu interesse ou desinteresse no prosseguimento dos

estudos. Sob o aspecto técnico e quanto ao censo anual escolar, os números recebem tratamento específico, porém, considerando que a EJA precisa utilizar-se de mecanismos mais efetivos de garantia de acesso e permanência deste segmento, pois os fatores de evasão podem significar muito sobre o trabalho do conjunto da instituição, ou mesmo da busca pela efetividade da política pública, o debate não é meramente técnico.

Mas a questão premente a ser respondida é o que causaria este número alto de evadidos no PROEJA? Quais os meios e estratégias que a instituição possuiu para enfrentar esta realidade? Tais questões estão na ordem do dia e foram abordadas pelos segmentos de entrevistados, considerando a crítica à realidade:

“Embora esses alunos tenham interesse em dar continuidade, ele não tem condições materiais, embora a instituição tenha contribuição, ajuda através de um auxílio, mas muitas vezes fatores externos têm sido superiores para a permanência dele. O que considerar? Veja bem, é um ponto também fraco dos institutos, dentro da política de assistência, o aluno trabalhador não pode concorrer às bolsas ou auxílios”.

“Ele pode dizer “esse curso não é para mim, está muito distante do que posso ser”. É uma realidade também que se apresenta, além dessa questão do auxílio, é a gente excluir dentro da tecnologia de dados pedagógicos, a gente pode estar excluindo e não perceber”.

“É um programa diferenciado, não dá para agir da mesma maneira que age com o integrado (diurno). Eu acho que hoje a maior parte dos nossos erros em relação à formação desses meninos que estão aí, passa exatamente por conta dessa estrutura toda que não foi pensada.”

“Acho que a instituição devia passar isso para eles “o que vocês esperam da escola, a gente já sabe, agora, o que a instituição espera de vocês”, devia educar eles nesse sentido”.

A instituição adota formato de seleção específica, conforme já apresentado. Esta seleção, segundo entendimento tanto dos professores quanto dos técnicos administrativos fornecem dados importantes sobre os futuros alunos, e tais informações não são compartilhadas entre os profissionais como forma de antecipação das estratégias possíveis para o enfrentamento da evasão. Esta crítica é assimilada pelos profissionais, e despertou entre os participantes a percepção de que pouco ou nada se faz com esses dados, mesmo os que participam do processo, ou seja, tanto o setor pedagógico da instituição quanto o serviço social.

As considerações dos discentes quanto ao baixo acompanhamento quanto às dificuldades pontuais dos alunos, inclusive a necessidade de visitas domiciliares para os casos de infrequência são uma constatação dos limites que a instituição possuiu no serviço de apoio ao educando, em que o reduzido quadro de servidores, impõe, dificuldades em fazer tal acompanhamento, frente a demanda de trabalho de todos os que atuam diretamente não só no PROEJA, mas nos outros turnos, turmas e segmentos de oferta educativa da instituição.

Há outro aspecto que se apresenta como preocupante para a instituição. De um total de 454 alunos matriculados desde 2008 (início da oferta de vagas do PROEJA), deste total deveriam ter concluído efetivamente os cursos técnicos nos três anos previstos para integralização 155 discentes até o momento. Definitivamente, só concluíram e foram certificados 19 alunos. Pode-se questionar ainda a efetividade do programa no âmbito institucional e perante a comunidade.

Notadamente, este indicador se apresenta tão grave quanto o aspecto da evasão anteriormente discutido, porém muito pouco debatido no âmbito da instituição. Percebemos que este número de conclusões / certificações só foi apropriado pelo conjunto dos servidores durante o desenvolvimento desta pesquisa, o que reforça os argumentos dos discentes quanto às falhas no acompanhamento e apoio à comunidade estudantil, e o reconhecimento tácito da necessidade de maior monitoramento interno do andamento do programa, apesar de sua regularidade quanto à oferta de vagas.

No conjunto das apreensões dos alunos, também consta que a instituição adote meios de proporcionar maior apoio aos professores, quer

seja na organização do seu trabalho pedagógico, ou no aspecto pessoal. Para os discentes, professores com “*problemas pessoais*” não tem um bom rendimento. Neste aspecto eleva-se quanto à detecção por parte dos alunos a sensação de que os professores não estão satisfeitos em estar na instituição pelo fato de estarem distantes, alguns, de suas famílias. A título de explicação, cabe colocar que de modo geral, os servidores preferem estar trabalhando nos campi próximos da capital, seja por conveniências familiares, ou mesmo por buscarem localidades com melhores estruturas urbanas para si e suas famílias, inclusive no aspecto do prosseguimento dos seus estudos em nível de pós-graduação.

Em uma primeira avaliação, esta questão foge ao controle da instituição escolar, visto que as questões pessoais, em que pese a necessidade de proporcionar um bom ambiente e condições de trabalho, não podem ser totalmente sanadas pelos mecanismos institucionais, especialmente quanto ao que está no entorno do processo de instalação de um *campus* no interior do Maranhão. Estar neste ou naquele campus leva em consideração uma série de contingências, inclusive legais, que estão praticamente fora do controle dos gestores públicos. Na fala dos discentes, este aspecto também interfere na condição de permanência do aluno, visto que as relações interpessoais, no caso, professores e alunos, também podem determinar fatores de desmotivação e de por consequência, evasão dos discentes.

4.4 Criação Coletiva

4.4.1 Da tomada de consciência à busca de soluções: condições e contradições institucionais

Em uma abordagem histórica, evidenciou-se que o acesso ou a negação da educação estabeleceu divisões sociais que, com a crescente sofisticação dos meios de produção, aprofundaram ainda mais o abismo social existente entre as classes populares e a classe dirigente nas sociedades ditas capitalistas, pois como regra, a posse do conhecimento determina a ocupação de postos no mercado de trabalho com as melhores remunerações, e o subemprego aos que foram alijados do processo educativo e de formação profissional. Com um agravante, mesmo que haja crescimento econômico,

necessariamente não haverá mais empregos, conforme apontam estudos mais recentes.

É preciso pontuar que programas específicos de formação nas diversas modalidades de ensino, inclusive EJA, não podem comprometer-se em sanar todos os problemas causados pela omissão do Estado, mas são respostas aos clamores sociais cada vez mais estridentes em economias emergentes como o Brasil, cujas pesquisas apontam um considerável índice de vagas ociosas no mercado de trabalho frente a uma sociedade ainda em vias de (re) qualificar-se.

As expectativas da comunidade escolar em relação ao PROEJA na instituição são muito positivas, e as propostas de encaminhamento dos problemas discutidos são vistos como de todos os atores sociais, sem que se perceba nenhuma estratégia ou discurso que exima nenhum dos segmentos das responsabilidades frente à superação dos problemas.

“Ele tem que ser trabalho diferenciado, a metodologia tem que ser diferenciada, avaliação diferenciada, o lidar com o aluno tem que ser diferenciado, o horário de trabalho deveria ser diferenciado, ele não poderia ser estanque como a gente está sendo, por exemplo, de levar esses alunos até 22h30min. Deveria ser um horário diferenciado até para a entrada deles aqui na escola”.

“Só que deveria ser feito um nivelamento desses alunos antes de começar de fato a dar aulas para eles. Como eles estão chegando, se têm conhecimento.”

“Contribuir, sugerir uma metodologia, uma ideia. [...] Por exemplo, temos 14 disciplinas, vamos estudar primeiro biologia... Acabou? Entra matemática. Fez seminário. É uma boa, porque você faz só biologia, no final faz um seminário. Estudou só matemática... Não vai ser dada a mesma quantidade de horas? É sequencial. Aprende melhor.”

“O que precisa ser feito, aí eu vou tentar colocar... Dois receios: não perder de vista quem é o público que estamos

recebendo e potencializar, eu acho que a gente tem que potencializar a estrutura que temos para esse público alvo. Eu vou dar um exemplo, temos um projeto de curso, mas nós precisamos ter uma clareza maior desse projeto e o quanto que esse projeto pode favorecer e fortalecer o público alvo que recebemos.”

A ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica na modalidade EJA deve vir acompanhada de correta formação pedagógica, e de critérios de seleção que privilegiem tratamento diferenciado a quem recebeu tratamento desigual em sua trajetória escolar. Os mecanismos que propiciem a permanência devem ser aprimorados e ampliados, visto que a demanda reprimida ainda é significativa ante as vagas em ampliação na rede pública de EPT. Essa preocupação é perceptível nas falas dos entrevistados, e de modo positivo, acreditamos haver condições para estabelecer o debate acerca do PROEJA e as várias faces que a implantação da política pública estabelece como desafio. Entre a concepção, a implantação e sua continuidade, a avaliação do processo deve estar presente no ciclo das políticas públicas.

O percurso formativo apresenta-se como um dos pontos mais frágeis na concepção dos planos de curso e do próprio currículo. A preocupação com o emprego e a formação orientada para o exercício de uma função técnica específica, notadamente é a maior preocupação e justificativa para a oferta dos cursos de EJA na percepção dos professores e técnicos.

“Acredito que um ponto que possa ser muito relevante seria a escolha do curso. Se analisar o perfil local, dentro dessa análise do perfil local, se escolher um curso que se aproxime bastante, de forma prática deles, dando só um exemplo...”

Os debates sobre os princípios que norteiam a prática educativa ainda são incipientes, e a percepção da categoria TRABALHO como orientador do processo formativo mesmo que se apresente, o faz de forma reduzida, ou pela simples formação operacional-técnica.

Para Kuenzer, urge uma nova proposta de formação profissional na perspectiva de que:

é a posse do conhecimento que promoverá a passagem da aceitação da autoridade para a autonomia, na perspectiva da autonomia intelectual e ética, permitindo que o trabalhador passe a ser partícipe, através de sua atividade, da criação de novas possibilidades de trabalho, no que diz respeito aos processos tecnológicos e às formas de organização. (2002, p. 20)

Desta forma, catalisar internamente o debate acerca da proposta de ensino, os objetivos da instituição para sua comunidade e a avaliação constante das ações institucionais se apresentam como necessidade premente, frente ao cenário geral das escolas públicas no esvaziamento da discussão sobre Educação, face à situação precária das escolas públicas e da luta diária pelo reconhecimento, por uma carreira docente estruturada e por melhores salários, o que à primeira vista, se apresenta de forma melhorada para a rede federal de educação profissional.

O caráter propositivo desta avaliação residiu ainda no cultivo da possibilidade de exercício de autonomia pelos atores sociais envolvidos não apenas na discussão e avaliação do PROEJA, mas que se percebessem como imersos em um contexto em que o crescente empoderamento quanto às questões que lhes dizem respeito e que estão na pauta do dia das discussões da instituição construirão a possibilidade de superação dos problemas, e mais, o senso de comunidade construído nas discussões da política pública, demonstraram o amadurecimento necessário para avançar autonomamente na busca de soluções e alternativas viáveis para a própria comunidade.

Conclusões em nada definitivas: início de um novo debate?

“Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas que já são outras”.

Heráclito

Os desafios postos quanto à possibilidade de revisão de percurso sobre o PROEJA na rede federal são relevantes. Neste estudo, notadamente foi possível identificar o nível de autonomia crítica que a comunidade escolar da escola campo de pesquisa exercitam, o que favoreceu em muito a execução da metodologia de avaliação emancipadora, em que a participação qualitativa do coletivo escolar determinaria o sucesso da pesquisa.

Como desafio inicial desta pesquisa, a perspectiva de superação de incursões anteriores, impôs ao desenvolver deste trabalho investigativo o caráter de inovação, e mesmo que por um caminho distinto se chegou a dados análogos, porém, por uma perspectiva que permitiu a sua análise por dentro, e não à margem da comunidade escolar ou com o peso individual de construir caminhos alternativos como um produto científico final. Apresenta-se a possibilidade de inovação ao ter despertado na comunidade escolar do IFMA – Campus Açailândia o protagonismo necessário para não delegar a outros os encaminhamentos para se obterem alternativas viáveis, pois a instituição por si e no exercício de poder simbólico do debate e das discussões de sua comunidade, abriu a possibilidade de autodeterminação de seus caminhos e opções.

Também consideramos como uma possibilidade interessante a relação deste pesquisador com seu objeto, ou melhor, com sua realidade institucional, com seu trabalho em si. Falas que pudessem soar como pretensa neutralidade acredito foram totalmente dispensadas em toda a construção argumentativa deste texto. Logo, me vejo inserido na realidade descrita, na crítica e na possibilidade de criação coletiva de inovações que rompam com o sucedâneo de problemas que persistem em desmotivar alunos

e professores, presos às suas próprias limitações e as limitações institucionais, visto que o exercício da autonomia nos parece ter que ser provocado, em vez de necessariamente espontâneo como todos gostaríamos que fosse.

Nas falas dos discentes, foi determinante a percepção nos três momentos de entrevistas com eles a necessidade de externar suas preocupações e inquietações, e mesmo a possibilidade de intervir de alguma forma no percurso diário de dificuldades que eles enfrentam, quer seja por limitações e condições individuais, ou por condições que a instituição insensivelmente não demonstra perceber, ou provavelmente querer perceber.

Dos professores, ressalto a possibilidade de autonomamente superarem os problemas que lhes afetam na lida diária nas salas de EJA, pois o compromisso político do docente determina sua atuação em situações análogas. Há de se querer transformar a realidade, condição que a comunidade anseia e que reconhece no Instituto Federal como uma real possibilidade individual de crescimento pessoal e profissional.

No campo teórico, estão dadas as condições para os encaminhamentos necessários do pós-avaliação. Sim, pois é necessário revisitar. O enfrentamento dos problemas e situações elencadas enseja o planejamento interno e o envolvimento necessário da comunidade, pois, a nosso ver avaliar coletivamente e depois buscar solucionar isoladamente não nos parece algo que seja propositivo, especialmente pelo senso comunitário que nos foi possível perceber.

Como estratégias e proposições levantadas no âmbito da pesquisa, creio que cabe o destaque das proposições dos atores sociais inicialmente, a título de encaminhamentos destas primeiras considerações.

Quanto à evasão, na perspectiva dos discentes, notamos que os fatores externos exercem papel inicialmente mais determinante frente os fatores internos. No município, há uma grande dificuldade quanto à oferta de transporte público, e isto, tem interferido decisivamente no deslocamento dos discentes, e mesmo o programa de auxílio transporte perde parte de sua eficácia. A segurança pública também é fator externo importante. No âmbito interno, os alunos apontam e mesmo os servidores reconhecem que deve haver o maior acompanhamento das ações e dos alunos, de modo a evitar e monitorar as razões das desistências ou infrequências, tentando agir neste

momento, e não após a impossibilidade de prosseguimento deste discente nos semestres letivos.

A formação pedagógica padece de maior efetividade, especialmente quanto ao conjunto de servidores que atuam no PROEJA, quer sejam professores ou técnicos administrativos, e aqui vai uma crítica. Percebemos que o nível de apropriação dos marcos legais e conceituais do programa são muito incipientes. Não há teoria educacional que seja norteadora das ações do conjunto dos servidores, mesmo considerando o nível interessante de entendimento acerca das especificidades na oferta da educação de jovens e adultos à comunidade. Formamos para o mercado? E a formação integral pretendida em superação à instrução profissional? Notadamente, o isolamento dos segmentos componentes da comunidade escolar interfere na convergência de ações para o enfrentamento dos problemas. Uma maior discussão, como a que foi possível no âmbito da pesquisa, poderia determinar maior efetividade da política pública, atacando de frente os baixos indicadores de certificação escolar e os preocupantes números de evasão, fatores estes que ferem frontalmente a concepção do programa e seus mais caros princípios, conforme já comentamos.

Há uma grande necessidade de formação específica dos professores para a lida diária nas salas de EJA. Os próprios discentes ponderaram sobre as dificuldades na mediação dos saberes teóricos com os conhecimentos prévios dos mesmos. De modo geral, os professores partem das metodologias que são aplicadas aos adolescentes nas turmas do ensino médio integrado do turno diurno, tentando aproximar a prática idealizada de uma realidade divergente do contexto escolar, pois os jovens e adultos trabalhadores estão imersos em condições sociais e escolares que não se assemelham às outras realidades dos outros segmentos dos discentes. Tentativa, erro, e eventual acerto.

As tentativas de formação em serviço se perderam no tempo, nos idos de 2008, e desde então, em iniciativas pontuais são tentadas alternativas para responder aos anseios de professores, técnicos e alunos. Cabe uma política institucional de capacitação para os profissionais que atuam na educação de jovens e adultos, dotando-os não só de maiores e melhores possibilidades de intervenção no cotidiano da sala de aula, mas para perceberem nas especificidades desta modalidade o relevante papel social

que a política pública em si, mesmo na forma de um programa, exerce sobre as comunidades que são atendidas. Em Açailândia não seria diferente, pois está encravada em uma região de extremas desigualdades, em que a educação, a formação profissional e a formação humana deve ser mobilizadora das transformações necessárias frente ao cenário real traduzido nos preocupantes indicadores sociais da região.

A pretensa e necessária integração do currículo ainda é um “*vir a ser*”, especialmente no PROEJA. A possível articulação de saberes, pedra de toque quanto a concepção de integração da educação profissional e a educação básica poderia tecer maiores aproximações com as concepções teóricas que norteiam uma “educação do trabalho”, como preceitua a pesquisadora Olgamir Carvalho (2003), em que a relação precípua entre o binômio educação e trabalho estabelecem as condições necessárias para a concepção da escola unitária, emancipadora, e especialmente em superação ao modelo dual de educação, que reservou aos segmentos populares da sociedade brasileira a medida necessária de acesso à educação para sua manutenção enquanto classe subalterna. Esta é uma necessidade ancorada não só sob o aspecto de justiça social, mas também pela própria demanda de formação de profissionais melhores qualificados, pois o desenvolvimento tecnológico demanda trabalho e emprego de novo tipo, em total superação aos paradigmas taylorista / fordista, nos diz a autora. Este é um grande desafio.

No plano conceitual das políticas públicas, em seu ciclo, superadas as fases de formulação e implementação, ainda cabem o acompanhamento (monitoramento), a avaliação das ações e a possível revisão da política, retornando ao ponto inicial com os ajustes necessários. Neste sentido, considerando a necessidade de avançar com a execução do PROEJA na perspectiva desta pesquisa, acreditamos ser necessária a criação de um fórum institucional permanente para discussão da oferta de EJA no IFMA – Campus Açailândia, potencializando todas as discussões apenas iniciadas no âmbito desta inserção acadêmica, na perspectiva da avaliação emancipadora realizada. Com efeito, emancipar compreenderia o aprofundamento das questões apenas levantadas, discussão e efetivação das proposições dos segmentos da comunidade escolar. Como podemos perceber, as intervenções necessárias ainda precisam do consenso da comunidade, em conjunto, para

que se seja realmente possível o enfrentamento das questões observadas nas etapas da descrição e crítica da realidade. É preciso avançar. Nesta linha de análise, é importante a criação de um fórum interno, catalisador das mudanças, mas especialmente mobilizador das discussões coletivas e da busca de novos caminhos.

Será possível a nosso ver, em um outro momento, modificar substantivamente a realidade descrita nesta dissertação. A avaliação realizada tem como importante legado acadêmico ter possibilitado a discussão dos problemas, a crítica, a tomada de posição dos atores sociais, enfim, o autoconhecimento. Em um novo momento, este pesquisador, imerso nestes primeiros resultados, bem como a comunidade acadêmica participante desta pesquisa, potencializariam uma outra discussão, pois, segundo o filósofo e sua teoria dialética, se dariam outras possibilidades, ainda que o campo de pesquisa ou o problema da pesquisa fossem parecidos, porém outras pessoas estariam inseridas no debate, “novos” atores sociais, frente ao acúmulo de experiências proporcionadas por esta pesquisa, com seus resultados propositalmente ainda não definitivos.

Referências

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível?. In: ARROYO, Miguel G. A (orgs.), **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (organizadores). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Roscelino Quintão. **Uma análise sobre a implantação do PROEJA: um estudo de caso no IFET Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba (2006-2008)**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1ª.edição. São Paulo: Edições 70, 2011. (Tradução).

BAUER, Martin W. e GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8ª edição. Petropolis: Vozes, 2010.

BETTINI, Rita F. A. A educação na idade moderna. In: SOUZA, Neusa M. Marques de (org.), **História da educação**. São Paulo: Avercamp Editora, 2006.

BOAVENTURA, Geísa D'ávila Ribeiro. **O significado do PROEJA no olhar e na voz de professores e alunos do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: 2010.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3ª Edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

BONFIM, Cristiane Jorge de Lima. **Os desafios da formação continuada de docentes para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: 2011.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.** Documento Base. MEC. Brasília, Agosto de 2007.

_____. **Decreto nº 5840/06.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em 30 de janeiro de 2013.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez.2008^a, Seção 1, p.1.

_____. Decreto nº 5478/05. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004/2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 30 de janeiro de 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 30 de janeiro de 2013.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ClAVATTA, Maria. **Educação básica e Educação Profissional – descompassos e sintonia necessária**. In Oliveira, Edna Castro de (org.). EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no proeja. Brasília: Líber Livro, 2012.

----- . **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, FAPERJ, 2009.

CUNHA, Célio da; SOUSA, Jose Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. (organizadores). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Faculdade de Educação / Universidade de Brasília; Líber Livros, 2012.

DUARTE, Adriana e OLIVEIRA, Dalila Andrade (organizadoras). **Políticas públicas educacionais: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir e Romão, José E. (orgs.), **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire, 2007.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. – 9ª Edição – São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

KIPNIS, Bernardo. Análise de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: uma aproximação conceitual na perspectiva da policy network. In: Célio da Cunha; Jose Vieira de Sousa; Maria Abadia da Silva. (orgs). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Faculdade de Educação / Universidade de Brasília; Liber Livros, 2012.

KUENZER, Acácia Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.28, n.2 mai/ago.,2002.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

NASCIMENTO, Martha de Cássia. **Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do PROEJA na EFAJIT: discurso e realidade**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: 2009.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PEREIRA, Josué Vidal. **O PROEJA no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: 2011.

PRADO, Edna Cristina e DIÓGENES, Maria Nogueira (organizadoras). **Avaliação de políticas públicas: interface entre educação e gestão escolar**. Maceió: Edufal, 2011.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papyrus, 2002.

RÊSES, Erlando da Silva. Análise da inclusão do eixo trabalho nas políticas públicas de educação: avanços e desafios. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, Jose Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. (orgs). **Avaliação de políticas**

públicas de educação. Brasília: Faculdade de Educação / Universidade de Brasília; Liber Livros, 2012.

RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate.** São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2007.

ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir e Romão, José E. (orgs.), **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire, 2007.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas.** UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2009.

SALOMON, Delcio Vieira. **A maravilhosa incerteza – Ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Carlos Alberto Gomes & SILVA, Reinouds Lima. **A educação de jovens e adultos no Instituto Federal do Maranhão: da reparação histórica à cidadania resgatada.** Trabalho de Conclusão de Curso / Especialização em PROEJA – MEC / SETEC. Instituto Federal do Maranhão: São Luís, 2009.

SILVA, Reinouds Lima & RÊSES, Erlando da Silva. **A educação de jovens e adultos no IFMA – Campus Açailândia: convergências, divergências e desafios sobre o processo de implantação do PROEJA no olhar da comunidade escolar.** Anais do Congresso norte e nordeste de pesquisa e inovação – CONNEPI: Salvador, 2013.

SOARES, Fagno da Silva. **Escravizados do carvão: historiando identidades e memórias em Açailândia-MA no tempo presente**. UFPI / PPGHB. Dissertação de Mestrado. Teresina: 2012. .

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

VIANA, Sergio Besserman & VILLELA, André. O pós-Guerra (1945-1955), In: **Economia Brasileira Contemporânea** / Gábio Gambiagi...(et al). Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WELLER. Wivian. PFAFF, Nicolle. (Organizadoras). **Metodologias de pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Apêndices



**A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ENTREVISTA) PARA ALUNOS DO
PROEJA / IFMA – CAMPUS AÇAILÂNDIA.**

Dados de identificação

Título do Projeto: _ Avaliação da política pública de educação de jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica: o PROEJA no Instituto Federal do Maranhão - Campus Açailândia._

Pesquisador Responsável: _Reinouds Lima Silva_

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: _Universidade de Brasília_

Telefones para contato: (_99_) _9185 7006_ - (_99_) _3538 4118_ - (_99_) _3538 8325_

Prezado Participante,

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “O PROEJA no IFMA – Campus Açailândia: avaliação da política pública de educação de jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica”, de responsabilidade do pesquisador Reinouds Lima Silva.

Este projeto de pesquisa, discute no âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica, em especial, no IFMA – Campus Açailândia a política pública de educação de jovens e adultos, mais detidamente o PROEJA enquanto programa de formação profissional integrada ao ensino médio.

Na perspectiva do projeto de pesquisa, a proposta é de avaliar o PROEJA enquanto política pública de Educação de Jovens e Adultos, lançando mão da metodologia de avaliação emancipadora, ou seja, em que os atores sociais discutam temas ligados à política pública em si, propondo estratégias de melhoria e/ou superação de problemas presentes no âmbito da política em ação (implementação).

Como instrumento de pesquisa, serão realizadas entrevistas em grupo (grupos focais) com todos os segmentos / atores sociais presentes no contexto da pesquisa (campo), para em uma análise qualitativa, observar e destacar pontos de discussão do problema de pesquisa e necessários para atingir os objetivos da pesquisa / pesquisador.

As informações colhidas, bem como as declarações proferidas pelos participantes são para uso exclusivo no contexto da pesquisa, possuem caráter sigiloso e para uso acadêmico, podendo, a qualquer tempo, pelo aspecto voluntário de sua participação, ser cancelado pela simples manifestação do entrevistado ao pesquisador.

Caso concorde, em participar desta pesquisa, por favor, assine o termo de consentimento que segue abaixo.

Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido.

Li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Declaro que fui informado(a) sobre os procedimentos da pesquisa e que recebi todos os esclarecimentos necessários para entender as informações acima. Eu consinto, de livre e espontânea vontade, em participar deste estudo.

Açailândia, _____ de _____ de 2014.

Nome do participante (em letra de forma)

B – Roteiro de Entrevista em Grupo
Segmento Servidores (professores e técnicos administrativos atuantes no PROEJA)

1. Apresentar a pesquisa e seus objetivos;
2. O PROEJA apresenta enquanto política pública bases conceituais e legais para sua efetivação. Você tem conhecimento amplo deste programa? Há crítica ou contribuições que você poderia apontar para a possível superação de problemas existente no conjunto desta Política Pública?
3. Considerando o conjunto da instituição escolar (projetos de curso, planejamento didático e pedagógico, apoio pedagógico e social, estrutura física e recurso didáticos), pode-se afirmar que o há condições satisfatórias para a formação intelectual e profissional dos estudantes do PROEJA?
4. Em relação aos alunos que frequentam as turmas do PROEJA, quais as principais características destes discentes? Há situações facilitadoras e/ou limitadoras destes discentes para o seu desempenho profissional (docente / técnico adm.)?
5. Considerando as políticas institucionais e as estratégias da política pública (auxílio ao educando, disponibilidade de material de estudo, apoio pedagógico e do serviço social, aulas teóricas e práticas, laboratórios, biblioteca, recursos tecnológicos), enquanto servidor, você acredita que tais ações atendem satisfatoriamente às necessidades dos alunos do PROEJA nesta instituição?
6. Propomos uma auto avaliação. Considerando os aspectos abaixo, pedimos relatar sua experiência profissional no âmbito do PROEJA, determinando estratégias necessárias para a efetivação ou manutenção das ações abaixo:
 - a) Adequação do Projeto de Curso / Planejamento de Ensino / Plano de aula ao público atendido na EJA / PROEJA;
 - b) Atuação adequada do apoio técnico e administrativo frente ao público da EJA;
 - c) Avaliação interna / Planejamento institucional frente às necessidades da política pública de EJA e a capacidade/necessidade de superação dos problemas.

Nota: O mediador / pesquisador deverá favorecer a discussão no sentido de que as críticas surjam, mas que apontem para a revisão da política pública em análise, induzindo o grupo a crítica da realidade e à criação coletiva de alternativas aos problemas possivelmente existentes no âmbito da PP.

C – Roteiro de Entrevista em Grupo Segmento Alunos (matriculados)

1. Apresentar a pesquisa e seus objetivos;
2. Por que procurou o IFMA – Campus Açailândia para cursar a formação profissional técnica de nível médio?
3. Considerando o conjunto da instituição escolar (aulas, apoio pedagógico e social, estrutura física e didática), pode-se afirmar que o há condições satisfatórias para a formação intelectual e profissional dos estudantes do PROEJA? Quais são os pontos fortes da instituição? Quais os pontos fracos?
4. Em relação aos professores e técnicos administrativos atuantes no PROEJA, propomos que sejam indicados até cinco fatores determinantes para favorecer a permanência e interesse do aluno do PROEJA, em escala de importância, e que sejam de responsabilidade do grupo de profissionais citados. Sugerir proposta de superação dos possíveis problemas.
5. Considerando as políticas institucionais e a implementação da política pública (auxílio ao educando, disponibilidade de material de estudo, apoio pedagógico e serviço social, disponibilidade dos professores além dos momentos de aula), enquanto aluno, você se sente atendido pelo PROEJA? (provocar o debate para amplificação ou ratificação da questão seguinte)
6. Considerando o conjunto da política pública de EJA na rede federal (PROEJA), dentre os itens abaixo, determine em grau de importância, os que têm INFLUÊNCIA para a permanência do aluno, e na mesma escala, para motivar o desinteresse e desistência dos alunos em prosseguir nos estudos de nível médio/profissional (redundância).

Auxílio financeiro proeja	Professor e seu método	Tratamento diferenciado enquanto aluno do PROEJA
Satisfação pessoal / motivacional	Organização da escola	Questões familiares / pessoais
Trabalho (estar empregado)	Cansaço físico / mental	Desinteresse da instituição em resolver problemas do PROEJA
Possibilidade de melhoria de emprego e renda	Pouca perspectiva de emprego	Qualidade dos cursos / formação oferecida pela instituição
Falta de transporte público no município.	Auxílio alimentação: baixa qualidade do lanche escolar.	Segurança pública: risco / assalto / violência

(itens anteriormente relatados quando da aplicação de questionário (pré-teste).

