

Edilene Aparecida Soares de Oliveira

**LIMITES E CONTRIBUIÇÕES DO PROEJA – IFNMG:
UM ESTUDO NOS CAMPI ARAÇUAÍ E SALINAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Sociologia Política, linha de pesquisa Cultura, Educação, Gênero, Gerações e Etnias.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Bergamo Idalgo

Florianópolis

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, Edilene Aparecida Soares de
Limites e contribuições do PROEJA - IFNMG : um estudo nos
campos Araçuaí e Salinas / Edilene Aparecida Soares de
Oliveira ; orientador, Alexandre Bergamo Idalgo -
Florianópolis, SC, 2016.
247 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Sociologia Política.

Inclui referências

1. Sociologia Política. 2. PROEJA. 3. Inclusão
Educativa. 4. Desigualdade Social. 5. Entrevistas. I.
Idalgo, Alexandre Bergamo. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Política. III. Título.



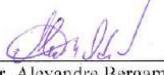
Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Campus Universitário - Trindade
Caixa Postal 476
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
E-mail: ppqsp@cfh.ufsc.br

“Limites e contribuições do Proeja – IFNMG: um estudo nos campi Araçuaí e Salinas”.

Edilene Aparecida Soares de Oliveira

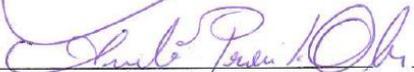
Esta dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pelos demais membros da Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores.



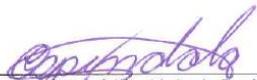
Prof. Dr. Alexandre Bergamo Idalgo
Orientador



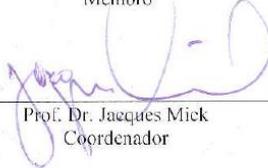
Prof. Dr. Elizabeth Farias da Silva
Membro



Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira
Membro



Prof. Dr. Célio Alves de Espíndola
Membro



Prof. Dr. Jacques Mick
Coordenador

FLORIANÓPOLIS, (SC), Fevereiro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por Seu cuidado sobre a minha vida, renovando o meu ânimo e forças nos momentos de adversidades, porque as Suas misericórdias se renovam a cada manhã.

Aos meus pais, Altina e Geraldo, pelo amor incondicional e dedicação constante, por estarem comigo me apoiando e encorajando nesta caminhada, seja com orações, palavras ou atitudes, fazendo-me acreditar que era possível vencer mais esta etapa.

Ao meu esposo Cláudio, pelo companheirismo e apoio sempre presentes, compreensão e incentivo desde os primeiros momentos, em que me dispus a me candidatar a este mestrado, até as últimas etapas desta caminhada.

À minha irmã Edileuza, pelas orações, alegria transmitida, conselhos amigos e conversas animadoras durante este percurso, assim como pela parceria em toda vida.

À colega de mestrado Elaine, por compartilhar comigo os desafios deste árduo caminho.

Ao meu orientador, Alexandre Bergamo, por sua humildade e presteza em compartilhar conhecimentos e experiências, pelo carinho e atenção.

Aos professores do PPGSP, pelos saberes construídos ao longo deste curso.

Aos professores participantes das bancas de qualificação e defesa, pelas contribuições e reflexões propostas.

À Albertina, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, pela solicitude e colaboração.

Aos meus colegas de Mestrado, pela convivência e aprendizagens mútuas.

Às minhas colegas de estadia em Florianópolis: Luciana, Rosemere e Wânia Silvinha, pelas vivências, conselhos e cuidados na etapa de realização do estágio do mestrado.

Aos colegas da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN): Antônia, Ana Cecília, Jaqueline, Daniela, Aline, Roberta, Graça, Claudilene, Soraya, Veranilda, Gabriel, Simone, Ricardo, Ailse, Roberto, Paula Francisca, pelo apoio, pelas palavras de incentivo e de ânimo.

À Prof.^a Ana Neta, Pró-Reitora de Ensino, por todo apoio, incentivo e colaboração.

Ao IFNMG por oportunizar a efetivação deste mestrado.

À UFSC pela parceria firmada com o IFNMG para realização do mestrado.

À Luciana Cardoso pelas valiosas contribuições a este trabalho.

Aos colegas de trabalho da Reitoria do IFNMG, pela torcida para o êxito da conclusão desta pesquisa.

Aos participantes da pesquisa dos *Campi* Araçuaí e Salinas, pelas solícitas entrevistas concedidas, possibilitando a realização desse trabalho.

À Ivoneide e família, por todo o carinho e cuidado em minha estadia na cidade de Salinas.

Às professoras Marilze e Luna pela atenção e apoio na estadia em Araçuaí.

A todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho: Muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a implantação e o desenvolvimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - *Campi* Araçuaí e Salinas, no período que compreende os anos de 2010 a 2014. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos procedimentos metodológicos adotados foram a análise documental e a análise de conteúdo das entrevistas realizadas com quinze professores e sete gestores que atuaram no PROEJA nos *Campi* Araçuaí e Salinas. Como resultado, foi possível verificar que, embora a defesa do Programa, no que se refere à sua inegável importância para o público de EJA, esteja presente no discurso dos entrevistados, sua efetiva implementação nos *Campi* pesquisados ainda apresenta pouca visibilidade na instituição. Observou-se também que o alcance dos objetivos propostos pelo Programa se mostra condicionado aos desafios pedagógicos e políticos, às condições de infraestrutura física, aos recursos humanos e às questões relacionadas à gestão institucional para seu oferecimento. Assim, esta pesquisa se apresenta como uma contribuição para a reflexão acerca da inclusão educacional dos jovens e adultos alijados por diversos motivos da educação formal, bem como para melhoria da oferta e implantação do PROEJA.

Palavras-chave: PROEJA; inclusão educacional; desigualdade social; entrevistas.

ABSTRACT

This study aims to analyze the implementation and development of the Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) at the Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - Araçuaí and Salinas Campi – from 2010 to 2014. This is a qualitative research, whose methodological procedure adopted was document date and interviews with fifteen teachers and seven administrators who worked in PROEJA at Araçuaí and Salinas Campi analyses. As a result, it was found that, even though the defending of program is exposed in the representatives's program discourse, regarding to its undeniable importance to the EJA students, the effective program's implementation in both Campi surveyed still shows just a little prominence in the institution. It was also observed that expected goals achievement to the Program shows to be conditioned on pedagogical and political challenges, on physical infrastructure conditions, on procedures of human resources department and on issues related to institutional management to the Program's provision. Thus, this research may contribute to a critical thinking of educational inclusion of young people who were kept away from formal education for various reasons, as well as it may point to PROEJA 's offer and implementation improvement.

Keywords: PROEJA; Educational Inclusion; Social Exclusion; Interviews.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 Mapa de abrangência do IFNMG por mesorregião.....	34
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Indicadores econômicos do município de Salinas (MG).....36

Tabela 2 Indicadores econômicos do município de Araçuaí (MG).....38

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Acertos apresentados pelos entrevistados acerca do PROEJA no IFNMG.....	96
Gráfico 2 Dados gerais dos estudantes do PROEJA <i>Campi</i> Araçuaí e Salinas.....	115
Gráfico 3 Obstáculos apresentados pelos entrevistados acerca do PROEJA no IFNMG.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Perfil dos Participantes da pesquisa – Professores.....	89
Quadro 2 Perfil dos Participantes da pesquisa – Gestores	92
Quadro 3 Principais causas da evasão escolar.....	125
Quadro 4 Ações para minimizar a evasão escolar.....	140

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Centros de Ensino Supletivo
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DE	Dedicação Exclusiva
EAD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
E-TEC-Brasil	Escola Técnica Aberta do Brasil
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Educação Superior

IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organizações das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PBF	Programa Bolsa Família
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
PEI	Programa de Educação Integrada
PEQ	Plano Estadual de Qualificação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI	Projeto Pedagógico Integrado

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFUNCIONÁRIO	Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEBRAE	Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEFOR/MTb	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social em Transportes
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1. O IFNMG	29
1.1 HISTÓRICO DO IFNMG.....	29
1.2 O <i>CAMPUS</i> SALINAS E O <i>CAMPUS</i> ARAÇUAÍ.....	35
2. O PROEJA	39
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROEJA.....	39
2.2 O PROEJA COMO POSSIBILIDADE DE POLÍTICA EDUCACIONAL.....	47
2.3 O EDUCANDO DO PROEJA.....	53
3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	55
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EJA NO BRASIL.....	55
3.2 ASPECTOS LEGAIS DA EJA NO BRASIL: MOVIMENTOS E DESAFIOS.....	71
4. DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E DOS OBJETIVOS	81
5. PERCURSO METODOLÓGICO	83
5.1 COLETA DE DADOS E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	86
6. ANÁLISE E RESULTADOS: O PROEJA NA VISÃO DE GESTORES E EDUCADORES	95
6.1 CONTRIBUIÇÕES DO PROEJA.....	95
6.1.1 PROEJA como instrumento de inclusão educacional	97
6.1.2 PROEJA como instrumento de mudança pessoal	106
6.1.3 PROEJA como instrumento de elevação da escolaridade e continuidade dos estudos	113
6.1.4 PROEJA como instrumento de ampliação de saberes	118
6.2 LIMITES PARA EFETIVAÇÃO DO PROEJA	122
6.2.1 Evasão Escolar	124
6.2.2 Formação dos profissionais para atuar no PROEJA	148
6.2.3 Resistência dos profissionais para atuação no PROEJA	166
6.2.4 Institucionalização do PROEJA.....	180
6.2.5 Dificuldades para implantação de cursos na área profissionalizante de acordo com a demanda do público jovem e adulto, formação profissional e ingresso no mercado de trabalho	193
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	227
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ...	239

APÊNDICE B – Roteiro para entrevistas com os professores I...	241
APÊNDICE C – Roteiro para entrevistas com os gestores I.....	243
APÊNDICE D – Roteiro para entrevistas com professores II	245
APÊNDICE E – Roteiro para entrevistas com os gestores II.....	246

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, em que estão presentes processos de mudanças cada vez mais aceleradas e onde se observam exigências constantes na construção e atualização de conhecimentos, é crescente a demanda por políticas públicas que propiciem a inclusão educacional de jovens e adultos, visando a garantir uma educação que contemple as especificidades e a diversidade desse público. Nesse contexto é que se evidencia a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como fator essencial na garantia do direito à educação e à cultura. De acordo com Gadotti e Romão (2006, p. 119), “O conceito de EJA (Educação de Jovens e Adultos) amplia-se ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania”. Tem-se, dessa forma, a expectativa de que a Educação de Jovens e Adultos se constitua num importante instrumento na democratização do conhecimento para todos aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade esperada ou que, por motivos diversos, interromperam sua trajetória educacional, contribuindo para transformar uma estrutura social marcada pela desigualdade e pela exclusão.

Nessa perspectiva, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos surge, em 2005, para atender a demanda de jovens e adultos pelo ensino médio, assim como por uma educação profissional técnica. A abrangência do Programa foi ampliada, no ano seguinte, para atender ao ensino fundamental, sendo a partir de então denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica¹ na Modalidade² de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) foram escolhidos para a execução regular do PROEJA devido à sua larga tradição e experiência na educação profissional. Porém, os

¹ De acordo com a LDB nº 9.394/96 a educação escolar brasileira é composta de dois níveis, a saber: educação básica e educação superior. A educação básica abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

² A educação escolar apresenta as seguintes modalidades de ensino: Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação a Distância e Educação do Campo.

limites e as contradições para o funcionamento do Programa se mostram constantes nas diversas experiências para sua implantação, podendo reproduzir aspectos de outros programas para jovens e adultos já postos em prática no Brasil.

Os desafios para a implantação e a execução – com qualidade – desse Programa são enfrentados pelas Instituições Federais de Educação Profissional em todo país, uma vez que este constitui uma nova forma de pensar a EJA, por meio da integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. A integração do currículo é um dos grandes embates para o oferecimento do Programa, pois além da complexidade exigida para sua efetivação, no âmbito da organização do trabalho educativo, esta integração deve atentar ainda para os processos pedagógicos específicos do público jovem e adulto.

A garantia do acesso à educação básica pública e gratuita para o público da EJA, recentemente integrada à formação profissional, apresenta problemas relativos a sua operacionalização, tais como a divulgação ineficaz das vagas oferecidas, a falta de uma proposta político-pedagógica voltada para uma formação integral³, a insuficiente formação específica dos professores, a incipiente produção acadêmica e de material didático específico, a evasão, dentre outros. Ressalta-se que se somam a esta gama de fatores os aspectos concernentes as especificidades do público, tanto as relativas ao processo de ensino e aprendizagem quanto àquelas atinentes às condições de vida e de trabalho do alunado.

Tendo em vista minha experiência de trabalho como pedagoga no Departamento de Ensino Técnico da Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), desde o ano de 2010, e, diante do estudo das legislações referentes à dinâmica de funcionamento dos Institutos Federais, pude verificar a grande diversidade de modalidades e níveis de ensino que o Instituto tinha a ofertar. Todavia, na observação do cotidiano de

³ De acordo com o Documento Base do PROEJA, a finalidade da formação integral é a superação da dualidade estrutural presente na história da educação brasileira entre teoria e prática e cultura geral versus cultura técnica. Essa dualidade não é fruto do acaso, mas da distinção de ofertas educacionais propiciadas aos filhos da elite e aquelas permitidas aos filhos dos trabalhadores (BRASIL, 2007).

interação com os *Campi* e também pelos relatos dos servidores (professores, gestores e membros da equipe pedagógica) em reuniões na Reitoria, ficava evidente a existência de vários obstáculos para o oferecimento do PROEJA no âmbito do IFNMG. Ainda que houvesse a obrigatoriedade legal para a oferta do Programa, sua concretização, dentro da realidade dos *Campi*, se mostrava árdua e difícil. No ano de 2010, dos sete *Campi* do IFNMG, apenas três ofertavam o PROEJA: Araçuaí, Januária e Salinas.

Passsei então a indagar: Por que um Programa com um desenho inclusivo que poderia favorecer a população jovem e adulta tem pouca adesão da Instituição em sua oferta? Qual a visão das unidades de ensino sobre o Programa? Que significado tem o PROEJA para os agentes envolvidos na sua execução? Como tem sido a execução desse Programa nos *Campi*? O PROEJA seria uma possibilidade de minimizar a exclusão histórica presente na educação para os jovens e adultos. No entanto, esse objetivo é uma realidade no âmbito dos cursos ofertados pelo Programa?

A partir dessas inquietações escolhi o PROEJA como tema deste estudo que será norteado pelo seguinte problema de pesquisa: Quais os limites e as contribuições do PROEJA a partir da perspectiva de docentes e gestores?

Esta investigação está ancorada na articulação entre as áreas de conhecimento referentes à EJA e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O trabalho intenta verificar o processo de implantação e de desenvolvimento do PROEJA em dois *Campi* do IFNMG, Araçuaí e Salinas, objetivando apreender os limites e as contribuições desse Programa na perspectiva de seus docentes e gestores.

A análise da dinâmica institucional desse Programa torna-se necessária devido à influência que exerce sobre os agentes envolvidos na sua implementação, bem como sobre os discentes e às implicações dessa proposta na prática pedagógica. Espera-se que esse estudo contribua para alargar as discussões a respeito das dificuldades e das limitações na efetivação do PROEJA no IFNMG, agregando novos subsídios para a continuidade das pesquisas e reflexões nesse campo educacional.

1. O IFNMG

1.1 HISTÓRICO DO IFNMG

O contexto histórico do IFNMG começa a ser construído, no período entre 1953 e 1960, com a criação da Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF – Salinas) e do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Januária (CEFET – Januária). Estas instituições tiveram seu marco histórico na constituição de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices através do Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, em 1909.

No dia 02 de setembro de 1953, foi lançada a “Pedra Fundamental” da Escola de Iniciação Agrícola de Salinas. De acordo com o histórico disponível no site do *Campus* Salinas, a escola começou suas atividades com o curso de Iniciação Agrícola, que formava Operários Agrícolas Especializados. O curso apresentava duração de dois anos equivalente às duas primeiras séries ginasiais, e funcionou no período de março de 1956 a dezembro de 1963. Posteriormente, cumprindo o disposto no Decreto Federal 53.558 de 13 de fevereiro de 1964, a escola passou a ser denominada de “Ginásio Agrícola de Salinas”, elevando a duração do curso para quatro anos, equivalente ao curso ginasial completo acrescido da parte profissionalizante. O referido curso foi denominado como Ginásial Agrícola, ou Curso de Mestria Agrícola, e funcionou de março de 1964 até dezembro de 1977.

No período de 1969 a 1979, o nome da escola foi novamente alterado, agora para Ginásio Agrícola “Clemente Medrado”, por meio da Lei nº 5.574 de 10 de dezembro de 1969, em uma homenagem ao Deputado Federal que a criou. Em cumprimento ao exposto no Ofício nº 2.500, de 28 de dezembro de 1977, da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), foi implantado, em 1978, o ensino de 2º Grau, para formação de Técnicos em Agropecuária. A denominação de Ginásio Agrícola “Clemente Medrado”, foi alterada para Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG “Clemente Medrado”, segundo o Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, formando sua primeira turma de Técnicos em 1980.

A Lei 8.731, de 16 de novembro de 1993, transformou as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em autarquias federais, dando-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. A partir desse ano, a escola passou a ser denominada como Escola

Agrotécnica Federal de Salinas – MG (EAF - Salinas). No ano de 1998, como preconizado no Decreto nº 2.208/97 e na Portaria nº 646/97, a EAF - Salinas separou as matrículas do Ensino Médio das matrículas de Educação Profissional de Nível Técnico.

De acordo com o artigo 3º do mencionado e já revogado Decreto, a Educação Profissional ficaria segmentada nos níveis: básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia - técnico -destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio -, e nível tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e Técnico (BRASIL, 1997). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25) consideram o Decreto 2.208/97 uma profunda regressão, pois “vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Em 1997 e em 1998 foram implantados, respectivamente, o Curso Técnico em Agroindústria, e o Curso Técnico Agrícola, com habilitações em Agricultura e Zootecnia. No ano de 2001, foi implementado o Curso Técnico em Informática e, no segundo semestre de 2005, teve início o Curso Superior de Tecnologia em Produção de Cachaça.

Conforme histórico disponibilizado no Portal Eletrônico do *Campus* Januária, foi criada, no dia 18 de dezembro de 1960, a Escola Agrotécnica de Januária pela Lei nº 3.853, durante o governo do então presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) - uma época de efervescência da indústria nacional. O Plano de Metas desse governo era composto de 31 metas, sendo que, na área da educação, os investimentos deveriam priorizar “a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país” (BRASIL, 2008c).

Após sua implantação, a escola teve que se adequar à Lei nº 4.024, de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantindo uma estrutura física mínima que permitisse o início do seu funcionamento. Em 1964, a instituição começou a ofertar o Curso Ginásial Agrícola em regime de internato e teve sua nomenclatura modificada para Colégio Agrícola de Januária, através do Decreto Presidencial nº 53.558, de 13 de fevereiro do referido

ano. A formatura da primeira turma do mencionado curso aconteceu em 16 de novembro de 1967.

A partir da publicação do Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967, a instituição, até então subordinada ao Ministério da Agricultura, foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura. O artigo 1º da referida legislação estabelecia que “Os órgãos de ensino vinculados ou subordinados ao Ministério da Agricultura ficam transferidos para o Ministério da Educação e Cultura, nos termos do art. 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, combinado com o artigo 154 do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967” (BRASIL, 1967).

No ano de 1968, a escola começa a oferecer o Curso Técnico Agrícola - Ramo Agricultura, relativo ao antigo 2º grau, que teve a colação de grau da primeira turma em 05 de julho de 1971. Em 06 de maio de 1972, acontece a formatura da última turma de ginásianos agrícolas, e a escola passa a funcionar somente com o curso Técnico Agrícola, ministrado até 1975.

Em decorrência da implantação da Lei 5.692/71, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, no ano letivo de 1974, a escola realizou uma mudança radical no seu currículo abandonando, progressivamente, o calendário agrícola regional e começando a ministrar, sem prejuízo para os discentes que cursavam a habilitação até então oferecida, o Curso Técnico Agrícola - Habilitação em Agropecuária.

Em 1993, acontece o processo de “autarquização”, através da Lei 8.731, de 16 de novembro do mesmo ano, que trouxe mudança significativa no panorama da instituição conferindo-lhe autonomia didático-pedagógica e administrativa. Ocorre também alteração da sua denominação para Escola Agrotécnica Federal de Januária. A partir da autarquização, várias habilitações passaram a ser oferecidas pela Escola como: Técnico em Informática, Técnico em Agroindústria e Técnico em Enfermagem, entre outros.

Com a promulgação da Lei 8.948/94, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, “integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, Municípios e Distrito Federal” (BRASIL, 1994), abriu-se prerrogativa para a transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). As Escolas Agrotécnicas poderiam galgar esse patamar mediante processo de

avaliação de desempenho que seria desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto. Deste modo, a Escola Agrotécnica Federal de Januária transformou-se em CEFET – Januária, por meio do Decreto Presidencial s/n, de 13 de novembro de 2002. No referido ano, foi autorizado, através da Portaria nº 3.634 de 19 de dezembro, o funcionamento do primeiro curso superior da Instituição, o Curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, com início das aulas em fevereiro de 2004.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFNMG, em 24 de abril de 2007, foi publicado o Decreto Federal nº 6.095, que estabeleceu diretrizes para o processo de integração das instituições federais de ensino técnico, visando à constituição dos IFETs. O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), divulgou a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, que tinha como objetivo a análise e seleção das propostas para a constituição destes IFETs. O documento dizia respeito ao apoio à implantação de 150 novas Instituições Federais de Educação Tecnológica, no âmbito do Plano de Expansão, Fase II, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFNMG, 2013a).

O CEFET Januária e suas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) de Almenara, Arinos e Pirapora e a EAF de Salinas se uniram nesta época e propuseram a criação do IFNMG. A proposta foi aprovada na íntegra pelo MEC/SETEC e, atualmente, a EAF de Salinas e o CEFET Januária, que passaram à condição de *Campi* da nova instituição,- assim como as demais unidades de ensino-, têm mais de 50 anos de experiência na oferta da Educação Profissional, ambas, EAF de Salinas e o CEFET Januária, tendo por base o ensino de caráter agrícola. Posteriormente, o IFNMG foi contemplado com mais dois *Campi* instalados nas cidades de Araçuai e Montes Claros (IFNMG, 2013a).

A Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴, e

⁴ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta pelas seguintes instituições: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Colégio Pedro II e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁵ no Brasil - neste rol figura o IFNMG. A Lei de criação dos Institutos Federais os define no artigo 2º como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008a)

O IFNMG abrange as mesorregiões do Norte de Minas, do Vale do Jequitinhonha, do Vale do Mucuri e, ainda, parte do Noroeste de Minas (IFNMG, 2013a). Atualmente, o Instituto agrega onze *Campi*: Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Januária, Montes Claros, Pirapora, Salinas, Teófilo Otoni, *Campus* Avançado Janaúba, *Campus* Avançado Porteirinha. O Instituto tem sua Reitoria sediada na cidade de Montes Claros (vide Figura 1, a seguir).

⁵ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados mediante a transformação e/ou integração das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrotécnicas Federais e dos CEFETs.

Figura 1 – Mapa de abrangência do IFNMG por mesorregião.



Fonte: Portal do IFNMG - www.ifnmg.edu.br. Acesso em 05/10/2015.

Mediante a proposta de integração e verticalização das diversas modalidades e níveis de ensino, no âmbito de sua atuação acadêmica, o IFNMG oferta cursos técnicos de nível médio (nas formas integrada, concomitante e subsequente), cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC), cursos de graduação (tecnologia, bacharelado e licenciatura), cursos de aperfeiçoamento e cursos de pós-graduação, além de desenvolver atividades de pesquisa e extensão. O Instituto também atende aos vários programas estabelecidos pelo Governo Federal, como, por exemplo, o PROEJA, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Mulheres Mil, a Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC Brasil) e o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (PROFUNCIONÁRIO), dentre outros.

Por definição do seu PDI, o IFNMG tem o compromisso de intervir nas regiões de sua abrangência, identificando os problemas e

criando soluções tecnológicas para o desenvolvimento local e regional sustentável, com inclusão social. Propõe formar profissionais capazes de se adequarem às mudanças do mundo do trabalho, indo além do ensino de ofícios, propiciando uma articulação entre o ensino técnico e o científico. Acredita-se que esta formação deva proporcionar a preparação de cidadãos para atuarem como agentes de mudanças nos campos da atividade produtiva, econômica, social, política e cultural (IFNMG, 2013a), tendo como pilar a democratização do acesso a educação, com estímulo à permanência e sucesso na conclusão do percurso escolar do educando atendido.

1.2 O CAMPUS SALINAS E O CAMPUS ARAÇUAÍ

De acordo com documentos disponíveis no site do IFNMG, a sede do IFNMG, *Campus* Salinas, ocupa uma área de 142,68 ha, e está situada na Fazenda Varginha no Km 02 da rodovia MG-404 (Salinas-Taiobeiras), no município de Salinas no Norte de Minas Gerais. O referido município possui a extensão territorial de 1.861,653 km², com uma população estimada, em 2015, de 41.301⁶ habitantes.

O *Campus* está estruturado com diversas edificações utilizadas pelas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, Administração e Assistência Estudantil, com salas de aula, laboratórios de informática, biologia, química, física, análise sensorial, microbiologia, físico-química, topografia, bem como biblioteca, ambientes esportivos, alojamentos, refeitório e unidades educativas de produção agrícola, zootécnica e agroindustrial, entre outros.

Outra propriedade rural, denominada Fazenda Santa Isabel, compõe a estrutura do *Campus*. Apresenta área total de 56,30 ha, situa-se no Km 10 da rodovia MG-404 (Salinas- Taiobeiras) e está localizada nas margens da “Barragem do Rio Salinas”, no mesmo município em que são desenvolvidos projetos de produção de cachaça de alambique, fruticultura e cultura de cana-de-açúcar.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio na Modalidade

⁶ Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas (DPE), Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIIS). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/br/tras/perfil.php?lang=&codmun=315700>>. Acesso em: 12/10/15.

PROEJA⁷, a economia do município de Salinas (MG) sempre esteve voltada para o Setor Primário, especificamente à agropecuária, com significativa inserção no Agronegócio. Soma-se a isso o desenvolvimento comercial, industrial e tecnológico e a prospecção da exploração de suas riquezas minerais (IFNMG, 2010).

Devido à sua localização geográfica, aos diversos cursos ofertados e voltados para a vocação natural da região, e ao franco desenvolvimento do setor produtivo, o *Campus* Salinas tem influenciado todo o Norte de Minas Gerais, Vale do Jequitinhonha, e Sul da Bahia (IFNMG, 2010).

Vejamos na tabela abaixo os dados referentes aos indicadores econômicos da cidade de Salinas:

Tabela 1 - Indicadores econômicos do município de Salinas – MG

INDICADORES ECONÔMICOS DO MUNICÍPIO DE SALINAS	
PIB	R\$ 350.987.000
PIB <i>per capita</i>	R\$ 8.874,50
IDH-M	0,679
Renda <i>per capita</i>	R\$ 613,65

Fonte: (IBGE) www.ibge.gov.br. Acesso em 22/10/2015.

Vale observar que, em relação aos indicadores educacionais da cidade de Salinas, com referência ao Censo Demográfico do ano de 2010, a porcentagem de jovens com idade entre 15 a 17 anos que apresentavam ensino fundamental completo era de 61,74% e apenas 29,73% de jovens com idade entre 18 a 20 anos apresentavam ensino médio completo. Segundo indicadores do mesmo ano, 22,17% da população com idade igual ou superior a 25 anos eram analfabetas, 30,54% tinham o ensino fundamental completo, 20,37% possuíam o ensino médio completo e 6,04%, o superior completo (PNUD, 2013).

O *Campus* Salinas conta com um quadro de recursos humanos, constituído por 105 docentes efetivos, 14 professores substitutos e 117

⁷ O projeto mencionado é um documento interno da Instituição, não disponível *on line*, e que foi disponibilizado à esta pesquisa.

servidores técnico-administrativos⁸. Oferta os cursos: Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroindústria e Técnico em Informática (integrados ao Ensino Médio) e ainda as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química e os Bacharelados em Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Engenharia de Alimentos, além do curso superior de Tecnologia em Produção de Cachaça (o primeiro curso superior deste gênero no mundo). O *Campus* oferece ainda diversos cursos FIC no âmbito do PRONATEC, bem como cursos técnicos na modalidade de Educação a Distância (EAD) e cursos técnicos Profuncionário⁹.

O IFNMG *Campus* Araçuaí teve sua pedra fundamental lançada em setembro de 2008, mas foi, oficialmente, criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892. Localiza-se no município de Araçuaí, elevado à categoria de cidade em 1871. O município fica situado a 307 m de altitude na mesorregião Jequitinhonha, distante 685 km de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais. Em 2015, possuía uma população estimada de 37.270¹⁰ habitantes distribuídos em uma área de 2.236,279 km².

A economia do município baseia-se nos setores de prestação de serviços, atividades industriais (mineração) e agropecuária (cana, feijão, mandioca, milho, banana, manga, coco, bovinos, aves, equinos, apicultura e caprinos) (IFNMG, 2014)¹¹. Alguns dados relativos aos indicadores econômicos do município de Araçuaí são expostos a seguir:

⁸ Dados de pessoal do *Campus* Salinas informados pela Diretoria de Gestão de Pessoas da Reitoria do IFNMG, referentes ao mês de janeiro de 2016.

⁹ Programa que visa oferecer formação profissional, em nível médio a distância, aos funcionários que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/cursos-ead>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

¹⁰ Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas (DPE), Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIIS). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=310340&search=||in%20fogr%20El%20ficos:-informa%20E7%20F5es-completas>>. Acesso em: 10 out. 2015.

¹¹ Fonte: Plano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente. O Plano de Curso mencionado é um documento interno da Instituição, não disponível on line, e que foi disponibilizado à esta pesquisa.

Tabela 2 - Indicadores econômicos do município de Araçuaí – MG

INDICADORES ECONÔMICOS DO MUNICÍPIO DE ARAÇUAÍ	
PIB	R\$ 237.871.000
PIB <i>per capita</i>	R\$ 6.596,73
IDH-M	0,663
Renda <i>per capita</i>	R\$ 410,67

Fonte: (IBGE) www.ibge.gov.br. Acesso em 22/10/2015.

Quanto aos indicadores educacionais da cidade de Araçuaí, no ano de 2010, a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo era de 55,63%. A proporção de jovens com idade entre 18 a 20 anos com ensino médio completo era de 33,57%. No tocante à população adulta, do município, com idade igual ou superior a 25 anos, 22,58% eram analfabetos, 32,38% tinham o ensino fundamental completo, 20,94% possuíam o ensino médio completo e 5,24%, o superior completo (PNUD, 2013).

Em relação à infraestrutura, o *Campus* Araçuaí possui salas amplas, laboratórios, biblioteca, auditório, cantina, quadra poliesportiva, além de áreas destinadas à realização de várias atividades educativas e de lazer. O quadro de servidores é composto por 60 docentes efetivos, sete professores substitutos e 52 profissionais técnico-administrativos¹².

O *Campus* oferta cursos técnicos em Informática, Meio Ambiente, Agrimensura e Agroecologia (integrados ao Ensino Médio), cursos técnicos em Administração, Enfermagem e Informática, além dos cursos superiores de tecnologia em Gestão Ambiental e Análise e Desenvolvimento de Sistemas e bacharelado em Administração. Oferece cursos FIC pelo PRONATEC, assim como cursos técnicos Profucionário e cursos na modalidade EAD.

¹² Dados de pessoal do *Campus* Araçuaí informados pela Diretoria de Gestão de Pessoas da Reitoria do IFNMG, referentes ao mês de janeiro de 2016.

2. O PROEJA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROEJA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) surge no contexto da promulgação do Decreto 5.154/2004, que retoma a articulação do ensino médio com a formação profissional de forma integrada. Segundo o Artigo 4º do referido Decreto, a educação profissional técnica integrada ao ensino médio deve ser “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o educando a habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2004).

O desafio do oferecimento de uma educação continuada em uma perspectiva democrática de igualdade de acesso à cultura enquanto ferramenta para transformação dos indivíduos reflete a necessidade de políticas nacionais articuladas para a EJA que não mais estejam marcadas pelas variações ocorridas nas formas de atendimento, ou por ações tênues, descontínuas e fragmentadas. A consolidação da articulação entre a Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, e a formação profissional, destinada aos jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, tem mobilizado iniciativas políticas e pedagógicas objetivando a inclusão educacional e o pleno exercício da cidadania.

A Portaria nº 2.080 de 13 de junho de 2005 estabeleceu as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade EJA, no âmbito dos CEFETs, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, sendo esta uma das primeiras legislações que materializou a oferta de cursos dessa natureza na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Moura e Henrique (2007, p. 20) tecem críticas ao documento enfatizando sua carência quanto à legalidade, já que feria o disposto no Decreto nº. 5.224/04¹³, de maior hierarquia, sobre a autonomia didático-pedagógica, disciplinar, administrativa, patrimonial e financeira conferi-

¹³ Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

das aos CEFETs, com a determinação de que todas as instituições federais de EPT deveriam oferecer, a partir de 2006, cursos técnicos na forma integrada para o público de EJA. Dessa maneira, os autores argumentam que mesmo diante das intenções explícitas no PROEJA e das potencialidades da Rede Federal de EPT para o êxito dessa oferta, as diretrizes estabelecidas em 2005 foram um dos equívocos importantes que marcaram a gênese desta ação governamental.

Ressalta-se que o governo federal criou o PROEJA através da homologação do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005, instituindo o Programa no âmbito das instituições federais de educação tecnológica. Sobre isto, Moura e Henrique (2007, p. 21) argumentam que:

[...] essa matéria deveria ter sido estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços mais amplos antes de vir à tona, sob pena de má utilização de recursos públicos e da não consecução dos objetivos explicitados. Caso isso tivesse ocorrido, se concluiria que para que o PROEJA não fosse apenas uma ação isolada e, desse modo, pudesse contribuir para a construção de uma política educacional efetivamente comprometida com a melhoria das ofertas educacionais do campo da EJA, não poderia ser implementado apenas no âmbito da Rede Federal de EPT, posto que sua capacidade de oferta de vagas é minúscula diante da demanda nacional. É evidente que a concepção inicial deveria ter contemplado a participação dos sistemas públicos estaduais e municipais de educação constitucionalmente consagrados à universalização do ensino fundamental e à contínua ampliação da oferta do ensino médio.

Os autores ainda afirmam que algumas das instituições da Rede Federal de EPT tinham um quadro docente referente ao ensino médio reduzido devido à separação da oferta dessa etapa educacional dos cursos técnicos em função do Decreto nº 2.208/1997¹⁴, optando pela

¹⁴ O Decreto 2.208/97 regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Estabeleceu a separação entre a educação profissional e o ensino médio. O referido Decreto dispunha em seu artigo 5º que “A educação

extinção da oferta desse nível de ensino. Esse fato já se mostraria em uma das dificuldades para o estabelecimento do Programa na Rede, pois não haveria nessas instituições um quantitativo de professores suficientes para atender tal demanda.

Desse modo, de acordo com o Documento Base do PROEJA, a própria Rede Federal de EPT, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto, verificaram a necessidade de ampliação dos limites do PROEJA. Sendo assim, o Decreto 5.478/05 foi substituído pelo Decreto 5.840 de 13 de junho de 2006, objetivando ajustes nas diretrizes, que, por sua vez, inseriram alterações no currículo e na implantação do Programa e determinaram o aprofundamento de seus princípios epistemológicos (BRASIL, 2007). Dentre os ajustes efetuados destaca-se:

[...] a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**.

(BRASIL, 2007, p. 12).

Assim, houve a ampliação dos espaços educacionais que podem ofertar o Programa, ou seja, as instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”¹⁵) também podem, facultativamente, adotar cursos

profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

¹⁵ De acordo com Manfredi (2002, p. 179), esse Sistema consiste em “uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial”. O Sistema S é composto pelas seguintes entidades: Serviço Nacional de

no âmbito do PROEJA. Ocorreu também a ampliação da abrangência do Programa em relação aos níveis de ensino atendidos, que antes se restringia ao ensino médio e com a legislação em vigor passou a englobar também o ensino fundamental.

De acordo com a legislação vigente¹⁶ referente ao PROEJA, os cursos no âmbito do Programa podem ser ofertados das seguintes formas:

- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos: oferecida a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham o Ensino Fundamental completo e que não tenham concluído o Ensino Médio;
- Educação profissional técnica concomitante ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos: oferecida a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos que estejam regularmente matriculados no Ensino Médio. Nesta forma de oferta efetuam-se matrículas distintas para cada curso (Ensino Médio e Educação profissional técnica);
- Formação inicial e continuada de trabalhadores articulada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos: oferecida a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos¹⁷ que tenham concluído o primeiro segmento

Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (Senat), Serviço Social em Transportes (Sest), Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa (Sebrae) e o Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços (Sescoop) (MANFREDI, 2002).

¹⁶ Documento Base Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental, Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Decreto 5.840/06.

¹⁷ O Documento Base Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental ressalta que os cursos do PROEJA referentes a essa forma de oferta são

do ensino fundamental (5º ano) ou que demonstrem, por meio de processo avaliativo, os conhecimentos necessários para continuidade de estudos no 6º ano;

- Formação inicial e continuada de trabalhadores articulada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos: oferecida a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que tenham o Ensino Fundamental completo e que não tenham concluído o Ensino Médio.

No caso do IFNMG, ofereceu-se até o momento, no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a forma integrada de oferta de cursos PROEJA, na modalidade presencial. Em relação aos pré-requisitos de acesso aos cursos oferecidos, o estudante deve ter concluído o Ensino Fundamental e possuir no mínimo 18 anos de idade, não havendo limite máximo de idade para o ingresso nos cursos. Ao final do término do curso PROEJA, integrado ao Ensino Médio, que tem duração de três anos, o estudante obtém a habilitação profissional técnica de nível médio, que possibilitará o exercício da profissão e a continuidade de estudos em nível superior.

Ainda em relação aos ajustes nas diretrizes do Decreto 5.478/05, Moura e Henrique (2007, p. 22) ressaltam que o novo Decreto trouxe mudanças significativas em relação ao anterior, o Decreto 5.478/05 fixava cargas horárias máximas a serem observadas para a implementação dos cursos PROEJA, já no Decreto atual, de 2006, foram estabelecidos limites mínimos no tocante à carga horária dos cursos, atribuindo, contudo, autonomia às instituições proponentes quanto à definição da carga horária adotada.

Segundo o Decreto nº 5.840/2006, os cursos FIC no âmbito do PROEJA, devem contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, distribuídas em: mil e duzentas horas, no mínimo, para formação geral, e duzentas horas, no mínimo, para a formação profissional (BRASIL, 2006). Os cursos do PROEJA FIC foram implantados em 2009, por meio de parcerias entre as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e os municípios

destinados a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, no entanto não é vedado o acesso de jovens na faixa etária entre os 15 e 17 anos.

brasileiros, em colaboração com as secretarias de educação municipais ou estaduais.

Para os cursos PROEJA de Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, têm-se a carga horária mínima total de 2.400 horas a serem respeitadas, assegurando o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio e 1.200 horas da formação profissional do técnico de nível médio. Caso a carga horária da habilitação profissional oferecida seja inferior a 1.200 horas (800 horas ou 1.000 horas), é possível somar a estas horas o tempo destinado à realização de estágio profissional supervisionado e/ou tempo dedicado ao trabalho de conclusão de curso ou similar, de forma a cumprir a carga horária mínima total estabelecida. Para a habilitação profissional, com carga horária igual a 1.200 horas, as atividades de estágio devem ser necessariamente adicionadas à carga horária total do curso¹⁸.

De acordo com o Documento Base, importante instrumento orientador do Programa, os esforços devem buscar priorizar a oferta integrada de cursos PROEJA no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que se consubstancia em um currículo integrado. No entanto, devido à diversidade das instituições que participam do Programa e de suas condições de oferta, é admitida a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante. Sendo assim, é essencial que as instituições ofertantes elaborem, de maneira conjunta e prévia ao início do curso, um projeto político-pedagógico interinstitucional único, em que estejam inseridas as concepções instituídas para a oferta integrada, e que durante a realização do curso persiga-se a aproximação entre a forma de articulação de ensino em concomitância às ofertas integradas (BRASIL, 2007). Dessa maneira, o PROEJA representa uma proposta educacional que se mostra contrária à oferta de cursos aligeirados e de uma formação fragmentada para o público de EJA, prática recorrente na história da educação brasileira.

Quanto às fontes de recursos financeiros para a oferta de cursos

¹⁸ Conforme estabelecido na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 06, de 20 de setembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

no âmbito do PROEJA, os estados e municípios recebem uma transferência legal automática do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei 11.494 de 20/06/2007). Além do FUNDEB, os sistemas estaduais e municipais de ensino podem participar do Programa Brasil Profissionalizado, criado para fomentar a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, instituído pelo Decreto 6.302 de 12/12/2007. Para as instituições federais de ensino, as matrículas de estudantes em cursos do PROEJA contam como oferta regular.¹⁹

Outra possibilidade de financiamento para o oferecimento de cursos PROEJA é a Bolsa-Formação, uma das ações do PRONATEC. A Bolsa-Formação foi regulamentada pela Portaria MEC nº 168²⁰, de 07 de março de 2013, e constitui-se da oferta gratuita de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, custeados com recursos repassados pelo MEC às instituições ofertantes (BRASIL, 2013). A prestação de contas referente à execução da Bolsa-Formação é coordenada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/MEC.

A Lei 11.741/2008 incorporou as reformas estabelecidas pelo Decreto 5.154/2004 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96. O artigo 1º § 3º do documento diz que: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional” (BRASIL, 2008b), ratificando assim a possibilidade de oferta de cursos regulares como os do PROEJA e, ao mesmo tempo, a perspectiva de ampliação deste oferecimento. Sobre isto, vale observar que o Decreto 5.840/06, artigo 2º, já definia que as instituições federais de educação profissional deveriam oferecer como, percentual mínimo e obrigatório, 10% (dez por cento) do total das vagas de ingresso ao

¹⁹ Fonte: Portal MEC. PROEJA um direito de jovens e adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11987-folderproej231112-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 out. 2015.

²⁰ A Portaria MEC nº 168/2013 foi revogada pela Portaria MEC nº 817 de 13 de agosto de 2015, que estabelece normas para execução da Bolsa Formação do PRONATEC.

PROEJA, em 2006, ressaltando que a oferta deveria ser ampliada no decorrer dos anos (BRASIL, 2006).

A escolha da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para oferta obrigatória de cursos do PROEJA se deve conforme, evidencia Moura (2006), às características dessas instituições, a saber: presença em quase todos os estados da federação, experiência no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, responsabilidade social e o compromisso com a formação do cidadão e a intenção de garantir um padrão de qualidade.

O PROEJA trouxe uma nova realidade para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com novos desafios pedagógicos devido às especificidades do público da EJA. Uma marca constante entre os jovens e adultos é a condição de trabalhadores que veem em uma nova oportunidade de acesso à educação a possibilidade de qualificação e melhoria de suas condições de vida. Por isto, a EJA deve firmar-se em ações sérias e continuadas, que respeitem as especificidades sociais, econômicas, culturais e cognitivas do jovem e do adulto. Faz-se, então, necessária a reflexão sobre os limites e possibilidades para a efetivação do PROEJA nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, já que existe a obrigatoriedade legal da sua oferta pela Rede Federal de Educação Profissional. No entanto, a imposição legal do Programa, por si só, não garante o direito ao acesso escolar a jovens e adultos, é preciso assegurar um atendimento de qualidade com estrutura organizacional, professores e corpo técnico-administrativo preparados para lidar com esse público. Assim, faz-se mister a apropriação do PROEJA pelos diversos agentes sociais e segmentos da instituição, já que se trata de uma área de conhecimento específica que enseja a integração de modalidades de ensino diferentes: ensino médio propedêutico, educação profissional técnica de nível médio e EJA, requerendo dessa forma acompanhamento constante para dinâmica da sua execução.

De acordo com o artigo 7º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais, é um de seus objetivos “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Essas instituições devem garantir, em cada exercício, o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender a esse objetivo (BRASIL, 2008a). Para fazer cumprir a legislação vigente sobre o

PROEJA, o IFNMG implantou cursos nos *Campi* Araçuaí, Januária e Salinas²¹. No *Campus* Januária o PROEJA começou a funcionar no ano de 2008, nos *Campi* Araçuaí e Salinas, os cursos do Programa tiveram início no ano letivo de 2010.

Tendo em vista que o PROEJA visa à democratização do acesso a uma formação integral para os jovens e adultos, chama-se a atenção, neste trabalho, para a parcela de responsabilidade do IFNMG na inclusão educacional desse público e na viabilização de uma formação autônoma que propicie a participação social e política consciente do alunato. Desse modo, a investigação sobre o processo de implantação e desenvolvimento do PROEJA e a análise de seus limites e contribuições torna-se importante, na medida em que enseja contribuir para reflexões no tocante à sua consolidação na Instituição.

2.2 O PROEJA COMO POSSIBILIDADE DE POLÍTICA EDUCACIONAL

Visando a responder à demanda pela educação profissional técnica de nível médio, assim como pelo Ensino Médio dos jovens e adultos²², o Governo Federal instituiu o PROEJA, com a aspiração de uma política afirmativa que intenta contribuir para a equiparação de oportunidades educacionais e de profissionalização.

²¹ Atualmente o PROEJA é oferecido somente no *Campus* Januária.

²² O PROEJA visa colaborar para a superação do cenário da educação brasileira divulgado, em 2003, pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) que apontavam que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais não haviam concluído o Ensino Fundamental e que apenas 6 milhões (8,8%) estavam matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Diante desses dados, e tendo em vista a urgência de ações para a ampliação das vagas no sistema público de ensino ao público jovem e adulto, o governo federal lançou, em 2005, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O Programa teve sua ampliação de abrangência com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA, pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

A proposta do PROEJA tem entre seus objetivos a elevação da escolaridade com habilitação profissional através de uma formação integral do jovem e adulto consciente de seu lugar histórico e sua participação social.

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele.

(BRASIL, 2007, p. 13)

Como é possível inferir pelo excerto, o PROEJA surge com uma concepção diferenciada, em relação a programas emergenciais destinados aos jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, daquelas até então apresentadas pelo Estado, propondo, assim, a integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, através de um ensino pautado em uma formação cidadã e no trabalho como princípio educativo. De acordo com o Documento Base (2007, p. 38), “A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho - ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem”.

Conforme dados do IBGE (2014), em 2013, 31,0% dos jovens de 18 a 24 anos de idade não haviam concluído o ensino médio e não estavam estudando. Nesta faixa etária, a média de anos de estudo completos era de 9,8, aquém da Meta 8 do Plano Nacional de Educação (PNE), que busca atingir um mínimo de 12 anos de estudo para esta população (entre 18 a 24 anos de idade) até 2024. No mesmo ano, a escolaridade média da população de 25 anos de idade ou mais era de 7,7 anos de estudo completos e apenas 41,8% das pessoas desta faixa etária alcançaram 11 anos ou mais de estudo, ou seja, haviam concluído o ensino médio.

De acordo com a PNAD 2014, a taxa de analfabetismo, em 2014, entre as pessoas com idade igual ou superior a 15 anos (recorte etário utilizado internacionalmente para medir esse aspecto) foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas). No ano de 2013, a porcentagem indicada havia sido de 8,5% (13,3 milhões de pessoas), discretamente superior ao ano seguinte. Entre as metas do PNE figura a diminuição da taxa de analfabetismo dos brasileiros com 15 ou mais anos de idade para 6,5% até o ano de 2015 e a erradicação do analfabetismo absoluto até o final da sua vigência, em 2024 (IBGE, 2015).

Devido ao considerável contingente de jovens e adultos sem nenhum ou com baixo índice de escolarização, são necessárias políticas públicas perenes para a EJA, e maior compromisso e investimento por parte do Estado para efetivação de ações estruturantes nessa área educacional, a fim de produzir efeitos eficientes que influenciem a vida dos cidadãos. Para Paiva (2006, p. 27), “[...] a sensação de agravamento da exclusão social demanda do Estado, cada vez mais, políticas públicas eficazes na área social, principalmente voltadas para os setores populacionais vulneráveis às transformações econômicas.” Neste sentido, entende-se que:

A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real [...]. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.

(SOUZA, 2003, pp. 26-36)

Segundo Rua (1997, p. 1) uma política pública “designa o processo pelo qual são elaborados e postos em prática programas de ação pública, isto é, os dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos”. A autora ainda ressalta que a dimensão pública das políticas se consubstancia no seu caráter imperativo, que é uma característica central da atividade política, e pelo fato de que as decisões e ações estão revestidas de soberania do poder público (RUA, 1997).

De acordo com Moura (2006), considera-se que, com o PROEJA,

seja possível enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no país, além de integrar a educação básica a uma formação profissional, contribuindo para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos. Sobre isto, Arroyo (2010, p. 1415) ressalta:

De políticas compensatórias, distributivas, corretivas das desigualdades que o mercado, a concentração da terra, da renda e do espaço, do conhecimento e do poder produzem, esses coletivos defendem políticas afirmativas, de diferenciação positiva, não genéricas. Políticas focadas, contextualizadas. Políticas de reconhecimento e não de compaixão com os desiguais porque inferiores em classe, etnia, raça, gênero, campo ou periferia.

Neste sentido, é preciso uma reflexão sobre as políticas públicas e programas destinados ao público jovem e adulto postos em prática no Brasil, assim como no seu impacto social, para que eles não se tornem ações vazias voltadas aos interesses da classe política dominante e à economia de mercado capitalista. De acordo com o Documento Base do PROEJA, o horizonte que se almeja aponta para a perenidade da ação proposta na consolidação do PROEJA para além de um programa, ou seja, sua institucionalização como uma política pública que propicie a integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2007).

Para Cury (2005), as políticas inclusivas podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais, direcionadas ao indivíduo e para todos, sustentadas pela presença interventora do Estado. Estas políticas estão embasadas no princípio da igualdade de oportunidades e de condições e são balizadas na igualdade de todos perante a lei. É preciso considerar também a necessidade de ações articuladas com outras políticas de cunho social e com outras instituições para a materialização do atendimento à demanda educacional da população jovem e adulta.

Desta maneira, a implantação do PROEJA apresenta-se como um desafio para as Instituições Federais de Educação Profissional, pois, conforme sinaliza o Documento Base, a ausência de alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA é denotada na Rede Federal. Isto porque,

o exercício dessa modalidade educacional no nível médio de ensino ainda é incipiente, sobretudo na Rede Federal, *locus* privilegiado para a oferta da EJA integrada à educação profissional (BRASIL, 2007). Neste sentido, o PROEJA apresenta um papel estratégico, pois nasce do conjunto de ações governamentais voltadas à profissionalização e o acesso à educação básica para os jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas “regulares”²³. Sobre isto, Cury (2005, p. 24) enfatiza que as políticas inclusivas visam corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Mediante as desigualdades sociais existentes e as limitações do Estado em cumprir o seu dever na oferta de educação básica pública gratuita e de qualidade a todos, as políticas inclusivas podem se consubstanciar em uma possibilidade de alargamento das expectativas dos indivíduos sobre a sua própria realidade.

A implementação de políticas públicas exige análise e pesquisa pois há uma complexidade de fatores que as circundam. Assim, as instituições que irão efetivar estas políticas devem estar em constante mutação e, neste contexto, os agentes envolvidos na execução acabam influenciando o processo com suas concepções e perspectivas.

Segundo Arretche (2001), a implementação é uma etapa da vida da política em que são desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos sejam alcançados. Neste processo de implementação, é muito raro que ocorra coincidência entre a figura dos formuladores - agentes encarregados dos termos de operação, que têm autoridade para definir os objetivos e o desenho de um programa - e a figura dos implementadores - aqueles que vão executá-lo com medidas concretas de intervenção. A citada autora ressalta que, na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de um programa, como concebidos pelos seus formuladores originais, e a tradução desses objetivos e concepções em intervenções públicas, tal como atingem os seus beneficiários. “Na prática, qualquer política pública é de fato feita pelos agentes encarregados da implementação” (ARRETCHE, 2001, p. 47).

²³ A LDB nº 9.394/96 estabelece no artigo 4º, inciso I, que é dever do Estado garantir educação básica obrigatória e gratuita para a faixa etária dos 04 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996).

Sobre isto, Mainardes (2006, p. 53) afirma que “[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

De acordo com Rua (2009, p. 94), “A implementação, portanto, compreende o conjunto dos eventos e atividades que acontecem após a definição das diretrizes de uma política, que incluem tanto o esforço para administrá-la, como seus substantivos impactos sobre pessoas e eventos.” Trata-se de ações para fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente (RUA, 2009).

Segundo Arretche (2001, p. 48):

A despeito dos esforços de regulamentação da atividade dos implementadores, estes têm razoável margem de autonomia para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos bens e serviços a serem oferecidos. Neste sentido, eles têm, com efeito, a prerrogativa de fazer a política. É esta autonomia que, por sua vez, lhe permite atuar segundo seus próprios referenciais.

Ainda em relação à implementação de políticas educacionais, Rus Perez (2010) aponta que no acompanhamento deste processo são identificados os obstáculos e os elementos facilitadores, assim como o grau de adesão e resistência dos agentes implementadores que se constitui em elemento fundamental para se atingir os objetivos da política.

Entre os vários fatores que podem determinar a perenidade e o êxito de políticas educacionais que implicam, segundo Moura (2006, p. 6), em uma “sistematicidade de financiamento, previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos”, pode-se elencar ainda os aspectos referentes às condições institucionais quanto à infraestrutura e recursos humanos. O envolvimento e comprometimento das instituições do sistema de ensino, da comunidade escolar e da sociedade em geral também favorecerem a consolidação de uma determinada política pública no âmbito local.

A avaliação e o acompanhamento das políticas públicas formuladas na área da educação são elementos importantes, devido à

amplitude dos impactos esperados no contexto econômico, político, social e institucional em que operam. Sobre este aspecto, Draibe (2001, p. 39) ressalta que a avaliação do desempenho de uma política pública ou programa deve ir além do registro do cumprimento de percentuais de metas, físicas ou financeiras, do plano restrito dos resultados, que podem, no máximo, discorrer sobre a realização do programa, mas que, no entanto, deixam lacunas sobre sua efetividade ou no tocante à qualidade dos seus processos. Assim, faz-se necessário relacionar estes resultados aos processos pelos quais foram produzidos e às mudanças provocadas pelo programa na realidade sobre a qual intervém.

2.3 O EDUCANDO DO PROEJA

Os jovens e adultos que procuram os cursos do PROEJA, na sua maioria, são trabalhadores que vislumbram, por meio do retorno aos estudos, uma oportunidade de ascensão profissional, permanência nos empregos ou mesmo inserção no mundo do trabalho, que se mostra cada vez mais “exigente de certificações e comprovações de escolaridade formal” (BRASIL, 2007, p. 18). Contudo, uma melhor atuação no mundo do trabalho exige uma formação com qualidade crítica e não um mero treinamento em técnicas. Faz-se, então, necessário o diálogo entre os diversos saberes produzidos nos diferentes espaços sociais, objetivando uma formação crítica cidadã que contemple a preparação para o mundo do trabalho e a continuidade de estudos.

De acordo com Pinto (2000, p. 83), “o educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência”. Sobre o público de EJA, especificamente, pode-se dizer que essas pessoas foram, de alguma maneira, alijadas do processo econômico e educacional.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a

sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

(BRASIL, 2007, p. 11)

O público frequente nos programas da EJA é constituído de adultos, com passagens incompletas pela escola, e jovens recém-excluídos do sistema “regular” de ensino, por motivos de não permanência e insucesso no ensino fundamental ou médio. De acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2001), o aluno da EJA tem certa homogeneidade no que se refere a sua condição econômica e social e uma heterogeneidade em relação às suas origens socioculturais. Impelidos por vários fatores e necessidades, tanto pessoais quanto profissionais, os jovens e adultos procuram os programas de EJA para, além de melhorarem suas expectativas em relação ao mundo do trabalho, terem também direito do exercício mais atuante de sua cidadania.

Muitos são os desafios postos à escola e aos educadores que trabalham com o PROEJA, que são os de lidar com as especificidades e expectativas deste alunato. Neste sentido, cabe à instituição e aos professores a execução de um trabalho voltado para uma formação integral dos estudantes, contemplando a conquista da independência e autonomia, incentivo à capacidade de aprendizagem, reconstrução da confiança em si mesmo e na mudança que podem suscitar na sociedade.

Diante de tal responsabilidade, que deve pautar-se no compromisso com a educação para todos e ao longo da vida, é essencial a valorização das experiências pregressas dos alunos na construção de conhecimentos úteis nas suas práticas sociais. Para lidar com este perfil heterogêneo de estudantes, a dimensão social, cultural e política devem ser contempladas num trabalho que implique, sobretudo, o respeito a esses jovens e adultos, no que se refere às suas diferentes realidades e ao desejo de mudança que exprimem, acompanhado pelo esforço no retorno à escola, para o exercício do seu direito à educação.

3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EJA NO BRASIL

Nos anos 40, segundo Moura (1999), a educação de adultos passou a ter relevância nacional, com inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas. Nesta perspectiva, Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) ressaltam que:

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

O Plano Nacional de Educação, proposto na Constituição de 1934, foi “[...] fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino [...]” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110).

A Constituição de 1934 veio afirmar o direito de acesso à educação a todos (incluindo a população adulta) e o dever de prover este acesso ao Estado. Desta maneira, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o governo federal, a partir de 1940, assumiu papel protagonista no oferecimento de oportunidades educacionais ao público adulto, aumentando suas atribuições e responsabilidades na promoção de programas próprios, assim como na indução e controle em relação a outros níveis de governo.

Dentre os eventos realizados nesta década para a área, destacam-se o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que ocorreu no Rio de Janeiro em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado em 1949 no Brasil. Nesse período, começa a ser

delineada a identidade da educação de adultos com o lançamento da Campanha de Educação de Adultos, em 1947, na qual, segundo Cunha (1999, p. 10), “[...] numa primeira etapa de três meses, previa-se a alfabetização e depois a implantação do curso primário em duas etapas de sete meses cada uma”. A etapa posterior seria voltada para a “capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário”.

Cunha (1999) observa que, apesar da ampliação da discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos, existia ainda, na época, uma visão preconceituosa em relação ao analfabeto, tido como sujeito despreparado para as atividades em sociedade, com baixa produção e vulnerável à exploração no trabalho, sem significação, e marginal psicológica e socialmente. Contudo, no decorrer da Campanha, “essa visão modificou-se; foram adensando-se as vozes dos que superavam esse preconceito, reconhecendo o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas” (BRASIL, 2001, p. 21).

Moura (1999) ressalta que as propostas e iniciativas para a educação de adultos nesta época consistiram em três frentes de luta: predominância das Campanhas - que persistiram até 1963 -, sistematização e divulgação do Ensino Supletivo²⁴ - predominantemente

²⁴ O Ensino Supletivo foi regulamentado pela LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Destinava-se a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971). Poderia ser ministrado à distância, por correspondência ou por outros meios adequados, preconizando a liberdade de organização e flexibilidade curricular. O Parecer nº 699/72 expõe as quatro principais funções do ensino supletivo, que não se desenvolviam de forma integrada com os ensinos de 1º e 2º graus regulares: a suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo, via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem; e a qualificação (BRASIL, 2002, p. 16). Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a proposta era “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. No entanto, aqueles autores enfatizam que o Supletivo se firmou em “priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria” (HADDAD e DI PI-ERRO, 2000, pp. 116-117).

nas capitais, executado em sua maioria por professores leigos - e a emergência de grupos nacionalistas - que concebiam a educação como instrumento de difusão de ideias e que precisava, assim, ser estimulada e propiciada a todos.

No tocante ao Supletivo, a autora enfatiza que sua sistemática oferta de alfabetização para adultos, balizada em obter resultados quantitativos e instrumentais, consistia em uma prática semelhante à desenvolvida junto às crianças. Toda essa prática era transplantada ao público adulto, inclusive os recursos e procedimentos metodológicos. Sendo assim, mesmo com as inúmeras tentativas de discussões, reflexões e desenvolvimento de experiências na área de alfabetização para o meio rural, as iniciativas e ações que se efetivaram nesse período passaram à margem da consolidação de um referencial teórico próprio a essa área (MOURA, 1999, p. 26).

Haddad e Di Piero (2000) explicam que a ampliação das oportunidades educacionais por parte do Estado, a partir de 1940, através de uma política nacional com atuação estratégica em todo o país e as verbas vinculadas, servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as massas nos meios urbanos. A ampliação visava prover também qualificações mínimas à força de trabalho, para o bom desempenho dos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. A educação de adultos passou a ser condição necessária para que o Brasil fosse uma nação desenvolvida (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111).

De acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2001), no final da década de 50, cresceram as críticas à estrutura da Campanha de Educação de Adultos, quanto à sua orientação pedagógica e suas deficiências financeiras e administrativas. A proposta era tida como inadequada, devido ao caráter superficial do aprendizado, com métodos de alfabetização insuficientes para o público alvo e para as diferentes regiões do país. As críticas às campanhas destinavam-se também ao curto período reservado a alfabetização, com poucas perspectivas de continuidade de estudos, depois das quais verificavam-se elevados índices de regressão ao analfabetismo. A Campanha de Educação de Adultos foi extinta antes do final da década de 50.

Em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro. Este evento deu início a uma nova concepção educacional, com avaliações sobre campanhas já realizadas, e

inovações no que se refere às preocupações pedagógicas e às bases teóricas para a Educação de Adultos (MOURA, 1999). A autora considera que o Congresso:

Foi um acontecimento que ofereceu a oportunidade para o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro e a reintrodução da reflexão sobre o social na elaboração das idéias pedagógicas, servindo, também como estímulo ao desenvolvimento de novas idéias e novos métodos educativos para adultos.

(MOURA, 1999, p. 29).

Cunha (1999, pp. 11-12) ressalta que, a partir dos anos 60, passou-se a ter um novo paradigma pedagógico para a alfabetização de adultos que estabelecia uma relação entre a problemática social e a educacional, a partir da ideia de que o processo educativo precisa interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo. Com isso, alterou-se, também, a própria imagem do analfabetismo, que, tido antes como causa da pobreza e marginalização, passou a ser reconhecido como efeito de uma estrutura social não igualitária.

O educador pernambucano Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular desta época. Suas ideias se disseminaram no país, ensejando a construção da identidade da educação de jovens e adultos em uma prática educativa pautada no diálogo, tomando o educando como agente da aprendizagem e possuidor de uma cultura, e na conscientização crítica da sua realidade existencial com possibilidade de interferência e transformação deste contexto.

Em 1964, foi instituído pelo governo federal, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, o Programa Nacional de Alfabetização, do qual Freire era coordenador e cuja metodologia foi orientada pelas suas proposições. Entretanto, no mesmo ano, poucos meses depois do lançamento do Programa, o país passou por um golpe militar que resultou na proibição da utilização da proposta de Paulo Freire, vista como ameaçadora da nova ordem instalada pelos militares. Com isso, os programas de alfabetização de adultos adquirem um cunho mais conservador e assistencialista.

Segundo a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2001), o governo federal, em resposta ao alto grau de

analfabetismo que ainda persistia no país, criou, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que se estabeleceu como uma organização autônoma em relação ao MEC, com um volume significativo de recursos. O Programa utilizava materiais didáticos e orientações metodológicas advindos das experiências referentes ao início dos anos 60, esvaziados, contudo, de sentido crítico e problematizador.

Para a operacionalização da campanha de alfabetização foram instaladas Comissões Municipais nas comunidades, que se encarregaram da execução das atividades, porém a orientação e supervisão pedagógica do processo educativo, assim como a produção de materiais didáticos, eram controladas de maneira centralizada pelo Mobral. Entre as iniciativas originadas no Mobral destaca-se o Programa de Educação Integrada (PEI), desenvolvido na década de 70 e que correspondia à condensação do antigo curso primário (1ª a 4ª séries), voltado para os recém-alfabetizados e analfabetos funcionais que usavam a leitura e escrita de forma precária (BRASIL, 2001).

A institucionalização do ensino supletivo em 1971 pela LDB nº 5.692/71 e a redefinição de suas funções ensejavam a ampliação da escolaridade dos jovens e adultos, abrangendo todo o ensino de 1º grau (BRASIL, 2002) e estendendo-se ao ensino de 2º grau. O MEC criou os Centros de Ensino Supletivo (CES), que, ao lado dos programas de ensino à distância, via rádio e televisão, promoveu a difusão da metodologia de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Os cursos e os exames seriam organizados e regulamentados pelos Conselhos Estaduais de Educação. Porém, Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que apesar das reformas educacionais efetivadas no período militar terem propiciado, ainda que de maneira restrita ao plano formal, a ampliação dos serviços de educação de adultos aos níveis de ensino fundamental e médio, “A dimensão formal e os limites dessa democratização de oportunidades ficavam explícitos na medida em que o Estado, ao não assumir a responsabilidade pela gratuidade e pela expansão da oferta, deixou a educação de jovens e adultos ao sabor dos interesses do ensino privado” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 118). Nesse contexto, Moura (1999, p. 31) considera que:

[...] durante a ditadura militar e até aproximadamente meados de 80, as práticas de alfabetização no âmbito oficial são utilizadas como estratégia de

despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão-de-obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico.

O Mobral foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos Educar, que já não executava os programas diretamente (passando a execução para a competência do MEC), mas “exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas” (SOARES, 2003). A Fundação Educar procurava apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de municípios, estados, empresas e entidades civis conveniadas. Tinha objetivos mais democráticos, porém, não contava com tantos recursos como o programa anterior. Constava entre suas funções, “fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120).

De maneira geral, o início dos anos 90 não foi favorável à escolarização dos jovens e adultos na política educacional. Na visão de Moura (1999), a década de 90 trouxe o desafio da implementação de políticas e ações que pudessem garantir ao jovem e adulto uma completa escolarização. A autora ressalta que “muitas das iniciativas de âmbito federal foram desativadas e desarticuladas, sob a justificativa de que a escolarização dos jovens e adultos analfabetos é um empreendimento muito caro, devendo ser assumida por toda sociedade” (MOURA, 1999, p. 35).

A Fundação Educar foi extinta em 1990, criando um vazio em termos de políticas para a EJA, “os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar sozinhos com a responsabilidade educativa pela educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2002, p. 17). Neste mesmo ano, o governo lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que propunha segundo Haddad (1994, p. 97):

[...] promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores

interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizavam, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam.

O programa teve curta duração, mostrando-se insuficiente para atender a demanda populacional por alfabetização.

A EJA foi perdendo espaço nas ações do governo, o que representou a “[...] transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios [...]” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 121). Desse modo, a política educacional passou a direcionar os investimentos para a educação básica, especificamente voltada ao ensino fundamental de crianças e adolescentes. Moura (1999, p. 36) relata que:

O máximo que o poder público, no âmbito federal, vem fazendo é promover campanhas de curto prazo, envolvendo os vários segmentos da sociedade e fazendo parcerias com entidades não governamentais que assumem a tarefa a “baixo custo”. A educação dos mais velhos e dos adultos passa a ser delegada aos governos locais e à sociedade civil. Fazem-se apelos, chamamentos, conclamam-se todos a abraçarem e assumirem a responsabilidade pela alfabetização dos jovens e adultos.

Seguindo a marcante tendência de descentralização das ações na década de 1990 - bem como do financiamento e das responsabilidades de execução voltados à educação básica e formação profissional de jovens e adultos entre as diversas instâncias governamentais, instituições de ensino e organizações da sociedade civil - em 1995, foi instituído, pelo Ministério do Trabalho e Emprego, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, sob a coordenação da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR/MTb) do Ministério.

O PLANFOR está elencado entre as principais políticas públicas de qualificação e formação de trabalhadores dos anos 90. De acordo

com Haddad e Di Pierro (2000, p. 125), o programa era financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e operacionalizado por uma rede heterogênea de entidades públicas e privadas de formação profissional, tais como: secretarias de educação, órgãos públicos estaduais e municipais, instituições do “Sistema S”, organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa.

Segundo Franzoi, Silva e Costa (2013, p. 9), o PLANFOR estava ancorado na marca do governo que o criou. Tal governo se orientava “por um enxugamento do aparato estatal, a diminuição de custos na gestão pública e a parceria público-privado. Caracterizou-se também por uma proliferação e pulverização de ações entre diversos setores da sociedade civil”.

Haddad e Di Pierro (2000) pontuam que o PLANFOR tinha como meta o atendimento anual de 20% da População Economicamente Ativa (PEA) com a oferta de cursos de educação profissional com vistas à qualificação e requalificação através dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) e as parcerias nacionais e regionais. O Programa oferecia formação complementar em habilitações básicas através de cursos mais curtos. No entanto, apesar das propostas, os autores afirmam que o baixo nível de escolaridade dos atendidos pelo Programa se constituiu um obstáculo para a sua eficácia. Contraditoriamente, também, havia uma escassa articulação entre essa política e as redes estaduais e municipais de ensino, principais agentes públicos encarregados pela oferta de oportunidades de educação básica aos jovens e adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 125).

Em 1996, o governo federal lançou o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária²⁵. De acordo com Soares (2003), para o desenvolvimento da alfabetização, o PAS propunha uma ação conjunta entre a União, empresas, administrações municipais e universidades. Os trabalhos de alfabetização para os jovens e adultos contemplavam os municípios com maiores índices de analfabetismo e com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5.

O PAS recebeu várias críticas que, segundo Soares (2003) se devem à reedição de práticas já consideradas atrasadas, por

²⁵ Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 124), o Conselho da Comunidade Solidária foi um organismo vinculado à Presidência da República que desenvolveu ações sociais de combate à pobreza.

pesquisadores e estudiosos da área da alfabetização, como o caráter assistencialista e aligeirado de ensino assumido por alfabetizadores semi preparados. O programa tinha duração de seis meses, dimensionados da seguinte maneira: um mês para o “treinamento” dos alfabetizadores e cinco meses para a alfabetização dos estudantes (SOARES, 2003).

Em 1998, o governo ainda instituiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), sob a coordenação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o PRONERA, introduzindo uma proposta de política pública de EJA no meio rural, no âmbito das ações governamentais da reforma agrária, foi gestado fora da arena governamental, em uma articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para realização desse programa, o governo federal, responsável pelo financiamento, efetiva parcerias com universidades, que ficam responsáveis pela formação dos educadores, e sindicatos ou movimentos sociais do campo, que se responsabilizam pela mobilização dos estudantes e educadores. Os autores ainda expõem que:

O alvo principal do PRONERA é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos com um ano letivo de duração, mas seu componente mais inovador é aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica.

(HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 125)

Em 2003, o MEC implantou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado à alfabetização de jovens maiores de 15 anos, adultos e idosos, com o objetivo de contribuir para superação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental no País, a partir da proposta de alfabetização em 8 meses. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), é a responsável pela coordenação e pelo gerenciamento do PBA. A União possibilita o apoio técnico e financeiro aos projetos de

alfabetização dos estados e municípios, com atendimento prioritário àqueles que apresentam maiores índices de analfabetismo²⁶.

Algumas críticas ao PBA são recorrentes e referentes aos modelos ineficazes já implementados em programas de alfabetização de jovens e adultos no país. As críticas incidem, por exemplo, sobre o curto período de tempo para o processo de alfabetização, o que pode resultar na insuficiente apropriação dos conhecimentos, em relação à necessidade de garantir a continuidade dos estudos na EJA para seus egressos e uma melhor preparação dos alfabetizadores²⁷ atuantes no programa. Os fatores apontados, dentre outros, vêm demonstrando a pouca repercussão do PBA nos índices de analfabetismo (UNESCO, 2008).

Diante deste cenário, foi instituído, em 30 de junho de 2005, pela Lei nº 11.129, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). A sua execução e gestão ficaram a cargo da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, juntamente com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A partir de 2008, o Projovem foi reformulado e passou a ser regido pela Lei nº 11.692. A reformulação do programa tange à ampliação da faixa etária dos seus beneficiários, que, anteriormente, visava aos jovens de 18 aos 24 anos e atualmente fica estendida aos jovens de 15 a 29 anos. Outra modificação refere-se à duração do Projovem que era de 12 meses e agora pode atingir até 24 meses, de acordo com a modalidade de oferta. Rummert (2008) expõe que o novo desenho do programa nasce da unificação de cinco programas do

²⁶ Fonte: Portal MEC. Programa Brasil Alfabetizado - NOVO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17457-programa-brasil-alfabetizado-novo>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

²⁷ Os alfabetizadores do programa devem, preferencialmente, pertencer ao quadro de professores da rede pública municipal e estadual de ensino. Esses profissionais recebem uma bolsa do MEC para desenvolver esse trabalho, no contra turno de suas atividades. Porém qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa, devendo receber formação para esse trabalho através da secretaria estadual de educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal?id=19002>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

governo federal já existentes: Agente Jovem, Saberes da Terra, PROJovem, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica.

O Projovem tem por finalidade executar ações integradas que propiciem aos jovens, de 15 a 29 anos, a reintegração ao processo educacional, com elevação de escolaridade no Ensino Fundamental, qualificação profissional básica e desenvolvimento humano (BRASIL, 2008d). O Programa é desenvolvido por meio das seguintes modalidades: Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo, Projovem Urbano, Projovem Campo - Saberes da Terra, e Projovem Trabalhador. Os educandos das três últimas modalidades citadas recebem um auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, de acordo com os critérios estabelecidos para cada modalidade.

O Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo atende jovens de 15 a 17 anos e objetiva criar condições de inserção, reinserção e de permanência do jovem no sistema educacional, além de complementar a proteção social básica à família, criando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária. São atendidos por esse programa adolescentes (BRASIL, 2008d):

- que pertençam a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF;
- egressos de medida socioeducativa de internação ou em cumprimento de outras medidas socioeducativas em meio aberto;
- em cumprimento ou egressos de medida de proteção;
- egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI);
- egressos ou vinculados a programas de combate ao abuso e à exploração sexual.

As atividades socioeducativas são complementares à educação formal e é exigida a frequência regular à escola.

No Projovem Urbano²⁸, podem participar jovens, na faixa etária de 18 a 29 anos, que não concluíram o ensino fundamental e que sejam

²⁸ As informações sobre o Projovem Urbano, Projovem Campo – Saberes da Terra e Projovem Trabalhador foram extraídas da seguinte fonte: Portal Brasil. Programa capacita jovens para o mercado de trabalho. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/programa-capacita-jovens-para-o-mercado-de-trabalho>>. Acesso em: 20 out. 2015.

alfabetizados. O curso tem duração de 18 meses ininterruptos, com carga horária de duas mil horas dimensionadas de acordo com o Projeto Pedagógico Integrado (PPI) entre a formação básica no ensino fundamental na modalidade EJA, formação profissional inicial e a formação para a participação cidadã.

O Projovem Campo - Saberes da Terra visa elevar a escolaridade dos jovens agricultores, com idade entre 18 a 29 anos, residentes no campo, que saibam ler e escrever, mas que não tenham concluído o ensino fundamental. O referido ensino efetiva-se na modalidade EJA, integrando a qualificação social e a formação profissional inicial. Tem duração de dois anos e se organiza numa metodologia de alternância, que intercala tempo-escola e tempo-comunidade.

O Projovem Trabalhador tem como objetivo preparar os jovens para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda, através da qualificação social e profissional. Os cursos têm duração de 350 horas, divididas entre as citadas qualificações. Os jovens atendidos estão entre a faixa etária de 18 a 29 anos, devem estar em situação de desemprego e serem membros de família com renda mensal per capita de até um salário mínimo. O jovem deve ter concluído o ensino fundamental ou médio ou ainda estar cursando essas etapas educacionais.

De acordo com Rummert (2008), o Projovem está no bojo das iniciativas governamentais que surgem a partir de 2003 para elevação da escolaridade de jovens e adultos associada à formação profissional. Visando implementar uma variedade de ofertas de oportunidades de certificação, e refletir nos dados estatísticos da educação no país, na maioria das vezes, tais iniciativas governamentais correspondem a simulacros de ações educativas, com características marcadamente assistencialistas e focais. Apresentam uma perspectiva estratégica de distribuição desigual e precária de fragmentos de conhecimento, condicionada às demandas de distintos níveis de qualificação da força de trabalho exigidos pelos diferentes padrões produtivos do país, e à necessidade de controle social.

Em, 2011, a Lei nº 12.513, de 26 de outubro, instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que tem por finalidade “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência

técnica e financeira” (BRASIL, 2011). Este Programa agrega as diversas ações do governo federal para a Educação Profissional. Entre os atendidos pelo PRONATEC estão os estudantes do ensino médio da rede pública, incluindo os estudantes da educação de jovens e adultos, e os trabalhadores.

Podem ofertar cursos técnicos no âmbito do PRONATEC²⁹ as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as instituições públicas das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica, as instituições do Sistema S³⁰, as instituições de Ensino Superior (IES) (estaduais, distrital e municipais com cursos técnicos) e as fundações públicas essencialmente dedicadas à educação profissional e tecnológica. A partir de 2013, as instituições privadas de ensino superior e as instituições privadas de educação profissional técnica de nível médio, devidamente habilitadas pelo MEC, passaram a ser ofertantes de cursos do programa.

O PRONATEC recebe críticas desde a sua criação, dentre as quais estão “a urgência de preparação para o mercado de trabalho [...] a estreita articulação entre público e privado, com ênfase no Sistema S; cursos de formação aligeirados, voltados estritamente para a preparação restrita para ocupação imediata de postos de trabalho” (FRANZOI, SILVA E COSTA, 2013, p. 10). As citadas autoras apontam que o programa é um retrocesso em relação à integração do ensino médio com a educação profissional, bem como no tocante às políticas de formação de trabalhadores e a luta que se tem travado por uma educação mais integral do ser humano, pois a oferta de vagas prioriza cursos de curta

²⁹ Fonte: Portal MEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>>. Acesso em: 22 out. 2015.

³⁰ De acordo com o Artigo 20 da Lei nº 12.513/11, “Os serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, podendo criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observada a competência de regulação, supervisão e avaliação da União [...]” (BRASIL, 2011). O parágrafo 1º do mencionado artigo expõe que “As instituições de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para criação de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, com autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade” (BRASIL, 2011).

duração, de formação inicial e continuada. Ainda que existam ações direcionadas à elevação da escolaridade, esta não é a ênfase do programa (FRANZOI, SILVA E COSTA, 2013).

Outro aspecto levantado em relação ao PRONATEC é o financiamento de cursos de educação profissional em instituições privadas com recursos públicos. Machado e Garcia (2013) ressaltam que a execução das propostas de cursos PRONATEC pelo Sistema S, ao qual foi concedido papel praticamente protagônico pela lei que cria o PRONATEC, pode reforçar a lógica da “privatização” da educação profissional financiada com recursos públicos. Os autores evidenciam a necessidade de controle social sobre a aplicação desses recursos na oferta gratuita de cursos, bem como de um acompanhamento eficiente da execução dos cursos propostos. A observação destas necessidades mostra-se coerente, conforme ressalta Silva (2012), pois além do investimento de recursos públicos “parafiscais”³¹, com o PRONATEC surge mais uma fonte de repasse de recursos públicos para esse Sistema. Vale ressaltar que tais recursos públicos “parafiscais” são conferidos a essas instituições ao longo da sua existência e devem ser aplicados parcialmente em educação, como em cursos de qualificação profissional, conforme regulamentado nos últimos anos pelo Decreto 6.632/08, Decreto 6.633/08, Decreto 6.635/08 e o Decreto 6.637/08, referentes ao SESC, SENAC, SENAI e SESI, respectivamente (Acordo de gratuidade do Sistema S).

Silva (2012) ainda pontua que as instituições privadas que ofertam o PRONATEC têm duas fontes de recursos públicos de financiamento, os convênios³² e as bolsas destinadas aos estudantes para custeio da sua formação profissional técnica de nível médio, através do

³¹ Manfredi (2000, p. 193) esclarece sobre o financiamento do Sistema S, que “Quanto aos recursos, são públicos, provenientes das contribuições compulsórias incidentes sobre a folha de pagamento das empresas de determinados setores, arrecadadas pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), órgão do governo federal. O montante arrecadado é depois repassado ao departamento nacional de cada “S” e, a seguir, aos Estados”.

³² O Art. 8º da Lei nº 12.513/11, diz que o PRONATEC poderá ser executado por instituições privadas, mediante a celebração de convênio ou contrato, obedecendo a critérios mínimos de qualidade estabelecidos pelo Poder Público (BRASIL, 2011). Esses critérios mínimos de qualidade estão expostos na Portaria MEC nº 160, de 05 de março de 2013, e suas alterações, no Manual de Instruções para o Processo de Habilitação de Unidades de Ensino no Âmbito do PRONATEC de 2014, e na Portaria MEC nº 817, de 13 de agosto de 2015.

Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) Técnico. Já o Sistema S conta com três verbas públicas de financiamento, a saber: transferências financeiras diretas da União para oferecimento de cursos do PRONATEC, bolsas de estudantes matriculados em cursos de educação profissional técnica de nível médio e os recursos “parafiscais”. Para as instituições públicas ofertantes de cursos no âmbito deste programa cabe apenas a fonte de recursos referente às transferências diretas da União. Desta forma, Silva (2012, p. 9) alerta que:

[...] a transferência de recursos públicos para as instituições particulares de ensino se insere em um fenômeno político e ideológico de envergadura, que viceja sobremodo nas últimas duas décadas: refiro-me a uma concepção de políticas públicas e, com efeito, a uma dada perspectiva sobre os contornos e o papel do Estado, que privilegia a gestão privada de serviços de interesse público. A hegemonia do pensamento de corte liberal-conservador traduz-se, sem lugar à dúvida, em práticas e valores assumidos como adequados e naturais, em diferentes esferas do Estado e por significativas parcelas da sociedade civil. A educação e o ensino médio técnico e profissional, por sua vez, não escapam a esse universo canônico de práticas e de valores, que recorrentemente se manifesta, de modo parasitário, no padrão da atuação do Estado brasileiro em diferentes atividades econômicas e de interesse coletivo.

Sobre a possibilidade de financiamento da oferta do PROEJA, por meio do PRONATEC, aspecto que abordamos anteriormente, Franzoi, Silva e Costa (2013, p. 12) observam que:

A intencionalidade de oferecer o PROEJA dentro do PRONATEC é outra perspectiva que preocupa, com o agravante de que esta possibilidade pode condená-lo ao seu fim tendo em vista que o PRONATEC possui caráter emergencial e pode ser substituído a qualquer tempo por um novo programa de governo para formação aligeirada de trabalhadores.

A continuidade do PROEJA é um aspecto a ser discutido e que merece atenção e reflexão, devido aos desafios de propiciar inclusão educacional e formação integrada aos jovens e adultos, horizonte posto no PNE para o período de 2014-2024. Nesse sentido, a inclusão da oferta de cursos no âmbito do PROEJA por meio do PRONATEC, possibilidade empreendida a partir de 2013, inclusive na forma integrada³³, poderia abrir novas perspectivas para financiamento desses cursos, e assim propiciar, por exemplo, o oferecimento de cursos que interessem ao público jovem e adulto, porém que a estrutura das escolas não permitiria. No entanto, essa circunstância causa certa apreensão, devido ao fato do PRONATEC se constituir em um programa de governo, que poderá ter sua descontinuidade pela alternância de presidentes, desse modo essa situação pode interferir sobremaneira na construção de novas propostas pedagógicas e redimensionamento do PROEJA, pois poderia levar ao seu encerramento e abandono, conforme sinalizam as supracitadas autoras, e na conseqüente negação do direito a educação para todos.

Ao longo dos anos, as políticas públicas e os investimentos na EJA no Brasil oscilaram de acordo com os interesses dos governantes e a demanda econômica. A escolarização de jovens e adultos no país está essencialmente relacionada com a educação básica compensatória, mais especificamente, no que diz respeito à alfabetização e ao ensino fundamental e ainda à qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho. Diante deste cenário, faz-se necessário superar a visão assistencialista e compensatória de mera reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência e repensar a eficácia de campanhas, planos e programas postos em prática no país, devido à importância da EJA para uma maior participação social e exercício da cidadania dos jovens e adultos.

³³ Será financiada pelo PRONATEC, através da Bolsa Formação, apenas a carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas prevista no art. 4º do Decreto nº 5.840 de 2006, para os cursos de educação profissional técnica de nível médio ofertados na forma integrada ao ensino médio na modalidade EJA (BRASIL, 2015).

3.2 ASPECTOS LEGAIS DA EJA NO BRASIL: MOVIMENTOS E DESAFIOS

No contexto educacional brasileiro, a EJA tem se consolidado a partir de ações governamentais e de luta das diferentes instâncias da sociedade civil, vislumbrando propiciar a democratização do direito de acesso a uma educação para todos, e a continuidade de estudos aos jovens e adultos.

A Constituição de 1988, no artigo 205, enfatiza que a educação “é direito de todos e dever do Estado e da família”, e que deve promover o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 208, no inciso I, assegura a extensão da educação básica para os jovens e adultos, afirmando o dever do Estado na sua oferta gratuita para aqueles que a ela não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares (BRASIL, 1988).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) na década de 90, os direitos relativos à educação básica para a população jovem e adulta, conquistados formalmente no plano jurídico, tiveram sua execução negada nas políticas públicas. A continuidade da democratização do acesso ao direito social à educação básica para todos e em qualquer idade, e a correspondente responsabilização do setor público pela oferta gratuita de ensino aos jovens e adultos, foi obstada pela crise de financiamento e pela reforma do Estado. A reforma educacional³⁴, implementada pelo governo federal na segunda metade dos anos 90, consolidou a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades da política educacional nacional.

Em 1990, ano nomeado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Alfabetização, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com o apoio do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), realizou

³⁴ Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 122) a reforma educacional, iniciada em 1995, foi implantada “[...] sob o imperativo de restrição do gasto público, de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Tem por objetivos descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório”.

a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, com participação de 155 países.

No evento, estabeleceram-se metas de educação para todos até o ano 2000, através de estratégias como a exigência de conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagens apropriados a cada um (SOARES, 2001). A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem foram os principais documentos que sistematizaram a referida Conferência. A linha central da Declaração e o espírito da Conferência estavam embasados na concepção do direito universal à educação como condição essencial ao desenvolvimento das pessoas e nações. Durante a Conferência, foi reforçada a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos (BRASIL, 2002).

Na atual LDB nº 9.394/96, a EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio com especificidade própria. O artigo 4º enfatiza que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

(BRASIL, 1996)

Deste modo, a EJA deve ser entendida:

[...] como direito e, não apenas a ideia de resgate da oportunidade perdida – e perdida, na lógica do senso comum, por lógica própria. Não mais o argumento de suprir a escolaridade não obtida como definia a função suplência, mas a que traz a concepção de que para aprender não há idade, e que a todos devem ser assegurados direitos iguais.

(PAIVA, 1997, p. 98).

Apesar do alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino supletivo para educação de jovens e adultos, em que o termo ensino se restringe a mera instrução, e o termo educação compreende os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12), a atual LDB manteve os cursos e exames supletivos como forma de oferta para os sistemas de ensino. Houve ainda alteração em relação à idade mínima para realização desses exames. No nível de conclusão do ensino fundamental, ficou fixada a idade de 15 anos e no nível de conclusão do ensino médio, 18 anos. A lei anterior - LDB nº 5.692/71 - estabelecia como idades mínimas para submissão aos exames supletivos, 18 anos para o ensino fundamental e 21 anos para o ensino médio.

Segundo Soares (2002), durante o ano de 1996, ocorreram vários encontros estaduais, seguidos dos regionais, culminando num encontro nacional, com a participação de segmentos comprometidos com a EJA. Os encontros estaduais tinham o objetivo de mapear as ações e as instituições envolvidas com a área. Em cada um desses encontros era elaborado um documento com o diagnóstico, as realizações e as metas para a EJA. Posteriormente a essa etapa, realizaram-se encontros regionais, proporcionando a socialização dos documentos elaborados nos encontros estaduais. Por último foi elaborado o documento final no Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos em Natal – RN. Tal documento continha o retrato da EJA no Brasil como os pontos de discussões, o atendimento, segmentos envolvidos e metas. Estes encontros configuraram-se como movimentos preparatórios para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), possibilitando conhecimentos e articulações entre os segmentos comprometidos com a EJA (SOARES, 2002).

A V Confinteia, realizada pela UNESCO, em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, teve como tema “Educação de Adultos, a chave para o século XXI”. Cerca de 1.500 representantes de mais de 150 países assumiram o compromisso de oferecer à população geral oportunidades de educação ao longo da vida. As propostas da V Confinteia influenciaram a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

As conclusões da V Confinteia foram divulgadas pela Declaração de Hamburgo, que afirmou a garantia do direito universal à alfabetização e à educação para todos como processo de formação ao longo da vida, numa dialética democrática de igualdade de acesso à cultura para a transformação dos indivíduos. Esta concepção de educação foi um marco teórico, superando as ideias de suprimimento e de

educação compensatória presentes em conferências anteriores (SOARES, 2005, p. 280).

Sobre esse aspecto Di Pierro (2006, pp. 17-18) ressalta:

A Declaração de Hamburgo aprovada na V Confintea atribui à educação de jovens e adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações sócio-econômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos.

O que se vê, contudo, é que mesmo diante do desafio estabelecido na Declaração de Hamburgo, de oferecer educação continuada e uma aprendizagem integral a pessoas jovens e adultas, o que vem sendo posto em prática no Brasil, em termos de políticas, são planos e programas aligeirados, assistencialistas, sem o devido investimento público. A Declaração ressalta que:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito.

(UNESCO, 2004, p. 44, Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos)

A educação de jovens e adultos vai além da escolarização, não está restrita a tratar de conteúdos intelectuais. Isto porque, esses sujeitos constroem seus saberes, suas experiências educativas, em vários espaços sociais e diferentes situações de aprendizagem que vão compondo seus percursos formativos ao longo da vida (PAIVA, 2005). Segundo aponta Dayrell (2005, p. 53), a tradição da EJA sempre foi mais abrangente que o “ensino”, dizendo respeito aos processos educativos amplos relativos à

formação humana. Deste modo, Paiva (2005, p. 14) sinaliza que se faz necessário que na EJA, “pós-Hamburgo”, haja o atendimento a uma educação continuada, uma exigência do aprender por toda a vida, independente do grau de escolaridade e da idade, assim como a garantia do acesso à educação básica, considerada como direito de todos. Compreende-se que estes aspectos são fundamentais para que os indivíduos alcancem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, com possibilidade de otimizar sua vida em sociedade e exercer a cidadania na sua totalidade.

Devido ao movimento de conscientização dos setores envolvidos com a EJA na oportunidade de preparação e participação na V Confinteia e o apoio da UNESCO, surgem propostas para o prosseguimento dos encontros no âmbito estadual, visando dar continuidade às proposições e encontrar soluções para os desafios concernentes a esta área. Neste contexto, surgem os fóruns estaduais de EJA. Segundo Soares (2005, p. 282), “Os fóruns têm desempenhado um papel político-pedagógico e de formação de extrema importância. O espaço de participação plural visa criar uma “articulação” entre as múltiplas instituições envolvidas com a EJA”. Os fóruns se constituem em ambientes de discussão e reflexão sobre o que está acontecendo na EJA no Brasil.

No âmbito nacional, passa a acontecer, bienalmente, o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). O primeiro ENEJA aconteceu no SESC/Rio de Janeiro em 1999 e buscou contribuir para a ampliação e a melhoria da qualidade da EJA no país, mediante o estabelecimento de políticas de cooperação entre as esferas governamentais e não governamentais. O encontro teve como objetivo promover a interação das experiências, motivando os agentes e as iniciativas dos estados e municípios, bem como o fortalecimento dos fóruns existentes e a criação de outros, tanto estaduais como regionais, numa perspectiva de articulação e definição de responsabilidades (SOARES, 2002).

Mais recentemente, no período de 18 a 21 de novembro de 2015, na cidade de Goiânia (GO), aconteceu o XIV ENEJA. Esse foi o último encontro nacional realizado, cujas discussões foram em torno do tema central: “Concepções de educação popular e suas interconexões com a EJA”. O objetivo do encontro foi discutir as concepções de educação popular e suas interconexões com a modalidade EJA, a partir da diversidade dessa modalidade nos diversos estados brasileiros. Argumentou-se também em favor do direito à educação dos jovens,

adultos e idosos trabalhadores, de maneira a assegurar o fortalecimento de políticas educativas públicas de Estado permanentes, que reconheçam a modalidade EJA, como direito constitucional e as práticas educativas cidadãs, para garantia do acesso e continuidade da formação de jovens, adultos e idosos. O XIV ENEJA foi mais um evento visando o diálogo e a construção coletiva sobre o contexto atual de luta, reivindicações, compromisso e avanço para fortalecer a defesa da educação como um direito de todos, ao longo da vida, e como dever do Estado (Portal Fóruns EJA Brasil).

Ainda em relação aos movimentos relevantes da EJA no Brasil, destaca-se a VI Confintea, que aconteceu no período de 01 a 04 de dezembro de 2009, na cidade de Belém/PA. O tema do evento foi “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”. Ressalta-se que o Brasil foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma conferência de tal importância para a área. Eventos deste tipo oportunizam o diálogo e a avaliação das políticas de educação e aprendizagem de jovens e adultos na esfera internacional e o planejamento das principais diretrizes que norteiam as ações neste campo. Além disso, com a realização da VI Confintea, ampliaram-se as oportunidades para o debate entre os diversos setores da sociedade civil e do Estado na formulação de novas iniciativas e estratégias para a gestão e financiamento da EJA no país.

Os encontros preparatórios para esta conferência intergovernamental, convocada e coordenada pela UNESCO, tiveram como tema geral “BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida”. Esses eventos assumiram caráter estratégico nas instâncias, municipal, estadual, distrital, regional e nacional para a consolidação de políticas públicas que considerem a especificidade da EJA no Sistema Nacional de Educação no Brasil (Portal Fóruns EJA Brasil).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram instituídas no ano 2000, sendo este o principal documento para sua regulamentação e normatização no país. As Diretrizes são instrumentos de orientação direcionados às escolas dos sistemas de ensino sobre a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas, estabelecendo as normas a serem observadas na oferta e na estruturação dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio. De acordo com Soares (2002), as Diretrizes foram discutidas num prazo de quase um ano e as

contribuições foram incorporadas às muitas versões do documento³⁵. O Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação - CNE e da Câmara de Educação Básica - CEB, é o texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Em 15 de junho de 2010, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 03, que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, quanto aos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima necessária para o ingresso nos cursos e exames de EJA, assim como aspectos referentes à certificação nos exames e à operacionalização da EJA desenvolvida por meio da EAD. Tais diretrizes devem ser obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

Dentre os mecanismos que visam promover a garantia da ampliação do acesso de jovens e adultos ao processo de escolarização, da alfabetização ao ensino médio, estão as metas do PNE, documento que consta o planejamento decenal da educação brasileira, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 no artigo 214. O PNE tem como objetivos:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (EC nº 59/ 2009):

³⁵ Soares (2002) relata que as contribuições ao documento surgiram nas audiências públicas promovidas pela Câmara de Educação Básica, nas cidades de Fortaleza, Curitiba e Brasília, durante o primeiro semestre de 2000. Assim como nos debates realizados no I ENEJA com especialistas da área e representantes dos segmentos nacionais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), do Sistema S e das Organizações não Governamentais (ONGs). Outras contribuições incorporadas às Diretrizes surgiram nas plenárias dos Fóruns estaduais de EJA que aconteceram nas cidades de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

(BRASIL, 1988)

A LDB 9.394/96, art. 9º, inciso I, ressalta a incumbência da União de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios”. Ratifica no art. 87, § 1º, que “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

A elaboração do PNE foi fortemente marcada pelos agentes situados nos governos federal, estaduais e municipais e especialistas convidados, com pouco espaço para a participação da sociedade. Em janeiro de 2001, o Congresso Nacional aprovou o PNE para o período 2001-2010, através da Lei 10.172. O PNE reconheceu os déficits no atendimento a jovens e adultos no ensino fundamental e o grande contingente de analfabetos ainda existentes nos bolsões de pobreza do país.

Segundo Soares (2002, p. 99), uma das metas do Plano era ir além dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, ofertando o ciclo completo de oito séries para aqueles que completassem as séries iniciais. Da mesma forma, deveria ser garantido aos que completassem o ensino fundamental o acesso ao ensino médio. Entretanto, deve-se observar que garantir o acesso aos ensinos fundamental e médio não significa assegurar a permanência e o direito à educação escolar, é necessário que haja recursos suficientes e políticas bem direcionadas com um controle maior sobre a distribuição desses subsídios e sua aplicação nos serviços educacionais. Neste aspecto, a inscrição e a participação da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) - Lei nº 11.494/2007 - foi um fator importante.

A inclusão da EJA no FUNDEB se constitui em uma estratégia do governo de garantir recursos para subsidiar a escolarização dos jovens e adultos, ainda que, deve-se ressaltar que o valor de repasse por estudante da EJA seja menor do que o repasse destinado a um estudante do ensino denominado “regular”. Desta maneira, faz-se necessário assegurar a isonomia de financiamento e de tratamento para a EJA no FUNDEB, de acordo com as demais etapas e modalidades da educação básica (DI PIERRO, 2010).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, institui o PNE para o período de 2014-2024. O Plano é composto por vinte metas que redefinem a política nacional de educação, sendo que as metas oito, nove e dez destinam-se ao público jovem e adulto. O PNE propõe na meta dez que seja ofertado “no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014).

A meta vinte do PNE prevê a ampliação progressiva do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de sua vigência e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

As metas dez e vinte configuram-se de maneira importante no cenário educacional da EJA, fazendo necessária a concretização e consolidação da implementação do PNE para o período proposto, pois os jovens e adultos necessitam de uma educação integral que contemple a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos e a preparação para o trabalho, e o investimento progressivo apresenta-se como um indício da universalização da educação básica e sua oferta com qualidade.

4. DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E DOS OBJETIVOS

A problemática desta pesquisa está voltada para a dinâmica de implantação e execução do PROEJA no IFNMG. O PROEJA é denominado, no seu Documento Base, como uma proposta de política educacional, que visa o enfrentamento da exclusão no âmbito do processo escolar dos jovens e adultos, através da oferta de uma educação integrada entre a educação básica e a educação profissional na modalidade EJA. Na conjuntura atual da EJA, devido às descontinuidades das ações governamentais para esta área educacional no país, há constantes discussões sobre a oferta de políticas públicas que realmente atendam às necessidades do alunato alvo.

Diante de tamanho empreendimento, os Institutos Federais de Educação, Científica e Tecnológica que possuem suas raízes históricas de atuação voltadas para a educação profissional têm sua dinâmica institucional alterada pelo PROEJA, que implica uma nova demanda de oferta, dentre várias outras responsabilidades de atuação.

Sendo assim, este estudo procura apresentar uma reflexão sobre a importância do PROEJA para o IFNMG, seu espaço dentro dessa estrutura organizacional, a partir da discussão da implementação do Programa no Instituto, mediante a análise das concepções dos participantes da pesquisa sobre este processo. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de implantação e desenvolvimento do PROEJA nos *Campi* Araçuaí e Salinas do IFNMG, em um recorte temporal designado entre o ano de 2010, quando acontece a implantação do Programa nos *Campi* pesquisados, até o ano de 2014. Para a realização desta investigação, foram elencados como objetivos específicos: descrever o processo de implantação do PROEJA; verificar as concepções dos gestores e professores acerca do PROEJA; e identificar possibilidades e impasses para o desenvolvimento do PROEJA.

Hipotetiza-se que a investigação do processo de implantação do PROEJA e os determinantes para sua efetivação podem fazer emergir contradições entre a sua oferta, enquanto cumprimento de um aspecto legal, e sua real implementação no contexto institucional. O oferecimento dos cursos PROEJA no Instituto tem como característica oportunizar o acesso ao saber, a formação profissional, a socialização, a abertura de novas expectativas aos indivíduos atendidos. Contudo, são

necessárias reflexões sobre esta ação educativa, se ela está corroborando com a luta pelo direito a educação para todos, historicamente reivindicado pela EJA, ou se ela reafirma características similares às das demais políticas e programas para os jovens e adultos postos em prática no Brasil, como alguns dos apresentados e discutidos no item 3.1 deste trabalho.

Neste contexto, a investigação proposta mostra-se importante devido à natureza deste Programa, visto como uma possibilidade de integração da população de jovens e adultos que está à margem do sistema educacional. Assim, faz-se pertinente a compreensão da condução do PROEJA nos *Campi* pesquisados do IFNMG, o papel de cada participante no processo de gestão do Programa, os obstáculos surgidos nesse processo e as formas de enfrentamento, e as perspectivas do Programa no cenário de mudanças pelas quais o IFNMG tem passado.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Para compreensão do objeto pesquisado no contexto em que se situa, e ampliação dos conhecimentos sobre o processo de implantação e desenvolvimento do PROEJA no IFNMG, seus limites e contribuições, adotou-se como procedimento metodológico o estudo de caso. Para Yin (2001), o estudo de caso deve ser utilizado para a realização de pesquisas científicas quando se colocam questões do tipo “como” e “por que” e quando o foco de pesquisa se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida.

Complementando esta ideia, Martins (2006) argumenta que o estudo de caso é uma investigação empírica de fenômenos no princípio de realidade do contexto de interesse, em que o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis e intenciona apreender a totalidade de uma situação, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. O estudo de caso possibilita, através de uma análise profunda e exaustiva de um objeto delimitado, a compreensão da realidade social, não alcançada plenamente pela avaliação quantitativa.

Na presente pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, “mais preocupada com a compreensão ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos autores por meio da participação em suas vidas. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações” (SANTOS FILHO, 1995, p. 43). Assim, na abordagem qualitativa procura-se o entendimento de maneira contextualizada do fenômeno. Minayo (1994, pp. 21-22) afirma que a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O estudo teve como método a pesquisa documental. De acordo com Marconi e Lakatos (2002), a pesquisa documental utiliza documentos, materiais escritos ou não, que servem como fonte de

informação e que ainda não foram elaborados chamados de fontes primárias, principalmente documentos oficiais, que, segundo as autoras, constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Gil (2002, p. 45) expõe que “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Desta maneira, as fontes utilizadas para a pesquisa documental foram a legislação referente à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Profissional e ao PROEJA como: Decretos, Leis, Pareceres, Documento Base do PROEJA, documentos atinentes à implantação do PROEJA, Editais dos processos seletivos do Programa, Atas de reuniões de conselhos de classe, Projetos Pedagógicos dos Cursos, etc. De acordo com os objetivos propostos para a pesquisa buscou-se ainda subsídios em dados de resultados estatísticos encontrados nos órgãos oficiais de pesquisa, como no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD).

A escolha do método foi atrelada ao fato de que este tipo de procedimento oferece maiores possibilidades para análise dos dados referentes à implantação e desenvolvimento do PROEJA nos *Campi* pesquisados, e do contexto socioeconômico e político presentes no período de criação do Programa em âmbito nacional.

Foi ainda empregada uma pesquisa de campo visando conseguir informações e conhecimentos do Programa a partir dos indivíduos nele envolvidos, descobrir novos fenômenos e a relação entre eles, bem como compreender os vários aspectos do cenário em que o Programa estava inserido (MARCONI e LAKATOS, 2002). Para isto, optou-se pela entrevista como instrumento de coleta de dados (cujos roteiros estão disponíveis nos Apêndices II, III, IV e V).

Segundo Gil (2007), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados que proporciona maior interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, sendo utilizada em larga escala no âmbito das ciências sociais. Isto porque, a entrevista permite a obtenção de dados referentes aos diversos aspectos da vida social. É uma técnica flexível, pois possibilita ao entrevistador esclarecer o significado das perguntas, adaptar-se com mais facilidade às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista, bem como propicia a captação da expressão corporal, a tonalidade de voz e a ênfase nas respostas dos entrevistados.

Para o tratamento dos dados coletados, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977, p. 42), consiste

em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Neste sentido, a análise de conteúdo contribui para um melhor entendimento do contexto da investigação, assim como o aparecimento de variáveis e fatores de influência, direcionados pelas informações trazidas por meio das entrevistas. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras, dos conteúdos manifestos, sobre os quais se debruça, tentando extrapolar a decifração normal, ir além das aparências do que está sendo comunicado, para atingir outros “significados” de natureza sociológica, política, histórica, dentre outros.

Para Minayo (2000), a análise de conteúdo visa ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo da interpretação, além de alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação. Esta técnica relaciona as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características (BARDIN, 1977; MINAYO, 2000). Por isso, entende-se que a escolha desta técnica pode proporcionar uma análise aprofundada dos dados coletados, a partir da compreensão da complexidade e dinâmica do objeto investigado.

A técnica de análise de conteúdo utilizada no estudo denomina-se temática, ou categorial, e consiste em operações de desmembramento do texto em unidades (categorias), segundo reagrupamentos analógicos que permitam a compreensão da significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto (MINAYO, 2000). De acordo com Bardin (1977, p. 117) a categorização refere-se a:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente de-

finidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

A partir da análise das entrevistas foi realizada a classificação do texto segundo a frequência da presença de itens de sentido, características ou aspectos que se relacionam para definição das categorias e subcategorias do estudo visando a interpretação dos dados.

Os preceitos/princípios éticos previstos na legislação vigente, Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde, sobre pesquisas que envolvem seres humanos foram respeitados. No momento das entrevistas, os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice I), no qual foram expostos os objetivos da pesquisa e o sigilo em relação à identidade dos entrevistados. Após a autorização dos participantes da pesquisa, as entrevistas foram gravadas em meio magnético e, posteriormente, transcritas. A transcrição visou apontar tanto aspectos da oralidade, quando aspectos formais da escrita, de modo a preservar a fala dos entrevistados, em relação ao que foi dito e como foi dito, de maneira legível, facilitando a leitura e a compreensão dos conteúdos.

5.1 COLETA DE DADOS E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta pesquisa, a coleta de dados foi realizada em duas etapas, nos períodos de 06 a 09 de maio e de 15 a 22 de outubro de 2014, nos *Campi* do IFNMG, localizados nas cidades de Araçuaí e Salinas. A escolha dessas unidades de ensino para a efetivação da pesquisa se deve aos desafios apresentados para a implementação do Programa, inclusive com o término da oferta dos cursos PROEJA. Além desse aspecto, outro fator preponderante para escolha dos dois *Campi* foi por se situarem geograficamente próximos oferecendo maior viabilidade para a investigação.

Foram efetivadas 43³⁶ entrevistas. O universo da pesquisa constituiu-se de gestores e professores que atuaram nos cursos PROEJA nos *Campi* Araçuaí e Salinas. O total de entrevistados foi de 22 servidores, sendo 15 professores e sete gestores. Para a preservação do anonimato, os entrevistados foram identificados por meio de letras e números, a saber: Entrevistado 1 (E1) a Entrevistado 22 (E22).

Para viabilização da realização da primeira etapa de entrevistas da pesquisa de campo foi feito contato, através de e-mail, com a Direção de Ensino dos *Campi* pesquisados para intermediação, objetivando o agendamento das entrevistas, já que esta pesquisadora estava no Estágio do Mestrado em Sociologia Política na cidade de Florianópolis no período que antecedeu a investigação.

No *Campus* Salinas, os professores foram convidados a participar da pesquisa por meio eletrônico, porém não responderam ao convite. Sendo assim, entramos em contato com um membro do Núcleo Pedagógico do referido *Campus* que se disponibilizou a conversar com alguns professores sobre a possibilidade de participarem da pesquisa e me orientou a ir ao *Campus* mesmo sem estar com as entrevistas agendadas.

Ainda em Florianópolis contatamos a Direção de Ensino do *Campus* Araçuaí que evidenciou que, devido ao período de greve pelo qual a instituição estava passando na ocasião, teríamos dificuldades para encontrar os participantes da pesquisa, mas que estaria à disposição para nos auxiliar, tentando contato junto aos professores a fim de que participassem das entrevistas.

Desse modo, os fatores preponderantes para escolha dos professores e gestores a serem entrevistados foram, além do critério anteriormente explicitado de terem atuado nos cursos PROEJA, se referiu também a disponibilidade dessas pessoas para participarem da pesquisa, devido às circunstâncias descritas. As entrevistas foram realizadas nos próprios *Campi*, exceto três delas referentes à segunda fase da coleta dos dados, com dois professores e um gestor do *Campus* Araçuaí, que aconteceram na Reitoria do IFNMG em Montes Claros.

³⁶ Não foi possível realizar a entrevista da segunda etapa da coleta de dados com um dos docentes pesquisados, devido a seu afastamento para capacitação no período da pesquisa.

Isto ocorreu devido ao fato de um dos docentes e o gestor³⁷ não se encontrarem no *Campus* nos dias em que a pesquisadora ali esteve para a coleta de dados no mês de outubro de 2014. O outro professor estava no *Campus* Araçuaí, no entanto, não teve disponibilidade de tempo para responder o instrumento de pesquisa naquela ocasião. Estas três entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2014.

Os gestores confirmaram a disponibilidade de participação na pesquisa por meio de convite feito por e-mail. Quando cheguei ao *Campus* Salinas contatei os professores por telefone, agendando os dias e horários para a realização da entrevista. No *Campus* Araçuaí, os docentes estavam aguardando a realização da entrevista, pois tinham sido previamente avisados pela Direção de Ensino sobre a pesquisa e se direcionaram a instituição no dia e horários marcados, já que a escola se encontrava em greve conforme exposto anteriormente. Todos os docentes e gestores abordados aceitaram prontamente ao convite para participarem da pesquisa. Os agentes envolvidos na execução do PROEJA foram entrevistados em separado, em salas reservadas e em horários previamente agendados e diferenciados, conforme a disponibilidade destes entrevistados para agendar as entrevistas com a pesquisadora. Apesar de a pesquisadora ser servidora da Instituição, embora não atuante nos *Campi* em que a investigação foi desenvolvida, procurou-se esclarecer aos entrevistados sobre a isonomia e autonomia da pesquisa frente à instituição, e manter-se a devida isenção em relação ao tema investigado. Não foram observados constrangimentos ou restrições quanto às questões enunciadas.

Para a segunda fase das entrevistas realizada no mês de outubro de 2014, me informei nos *Campi*, previamente a viagem, sobre os melhores dias e horários visando encontrar os entrevistados. As entrevistas transcorreram normalmente. Apesar das dificuldades apresentadas, a pesquisa ocorreu de maneira satisfatória, atingindo os objetivos propostos e o universo de pesquisa elencado.

³⁷ O servidor atualmente atua na Reitoria do IFNMG, mas na época de implementação do PROEJA no *Campus* Araçuaí estava diretamente ligado às discussões e ações relativas à operacionalização deste processo.

Apresentamos nos quadros a seguir as informações referentes ao perfil³⁸ dos participantes da pesquisa:

Quadro 1 - Perfil dos Participantes da pesquisa – Professores

Participantes	Gênero	Formação Acadêmica	Tempo de serviço na Instituição	Área/disciplina de atuação no PROEJA	Carga Horária de Trabalho
P1	F	Graduação Licenciatura Letras Língua Espanhola, Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa	04 anos	Português Literatura	40 h – DE
P2	F	Graduação Licenciatura em Letras Português/ Inglês, Mestrado em Educação	05 anos	Língua Portuguesa	40 h – DE
P3	F	Graduação Bacharelado em Enfermagem, Especialização em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar	06 anos	Saúde da Mulher, Saúde do Homem, Saúde Mental, Organização dos Serviços de Saúde	40 h – DE
P4	M	Graduação Licenciatura em Matemática e Biologia,	07 anos	Matemática	40 h – DE

³⁸ A identificação dos participantes da pesquisa na análise dos dados (Capítulo 6) não corresponde ao perfil desses participantes nos quadros 1 e 2. Empregou-se esse recurso tentando evitar qualquer tipo de identificação dos entrevistados.

		Mestrado em Ensino de Matemática			
P5	M	Graduação Bacharelado em Engenharia Agrícola, Doutorado em Engenharia Agrícola	07 anos	Matemática	40 h – DE
P6	M	Graduação Bacharelado em Fisioterapia, Especialização em Docência do Ensino Superior, Especialização em Fisioterapia do Trabalho e Ergonomia	06 anos	Ergonomia, Gestão Organizacional, Política Nacional de Saúde, Riscos e Agravos a Saúde relacionados ao trabalho	40 h - DE
P7	F	Graduação Licenciatura e Bacharelado em Química, Especialização em Química	04 anos	Química	40 h - DE
P8	F	Graduação Licenciatura em História, Mestrado em Des. Regional e Meio Ambiente	06 anos	Sociologia e Filosofia	40 h – DE
P9	M	Graduação Bacharelado em Ciência da Computação, Mestrado em Des. Regional e Meio Ambiente	11 anos	Montagem e Manutenção de Computadores, Aplicativos para Internet, Redes de Computadores e Automação de Escritório	40 h - DE
P10	F	Graduação Bacharelado em	04 anos	Automação de Escritório,	40 h - DE

		Sistema de Informação		Aplicativos de Internet e Redes de computadores	
P11	M	Graduação Bacharelado em Engenharia Elétrica, Especialização em Ensino da Matemática	04 anos	Matemática	40 h - DE
P12	M	Graduação Licenciatura em Filosofia, Doutorado em Desenvolvimento Rural	23 anos	Filosofia e História	40 h - DE
P13	F	Graduação Licenciatura em Letras Língua Espanhola, Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional	06 anos	Redação, Língua Portuguesa, Espanhol	40 h - DE
P14	M	Graduação Licenciatura em Ciências Sociais e Geografia, Mestrado em Ciências Sociais	05 anos	Sociologia, Filosofia e História	40 h - DE
P15	F	Graduação Bacharelado em Ciências Sociais, Mestrado em Relações Internacionais	04 anos	História, Filosofia, Sociologia e Associativismo e Movimentos Sociais	40 h - DE

Fonte: Entrevistas realizadas nos meses de maio e outubro de 2014.

Quadro 2 - Perfil dos Participantes da pesquisa – Gestores

Participantes	Gênero	Formação Acadêmica	Tempo de serviço na Instituição	Carga Horária de Trabalho
G1	F	Graduação em Letras e Pedagogia, Licenciatura em Graduação em Educação Agrícola	08 anos	40 h – DE
G2	M	Graduação em Educação física, Licenciatura em Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	30 anos	40 h – DE
G3	F	Graduação em Letras, Licenciatura em Português/Inglês, Mestrado em Educação Agrícola	19 anos	40 h – DE
G4	M	Graduação em Agronomia, Bacharelado em Mestrado em Ciências do Solo	06 anos	40 h – DE
G5	F	Graduação em Pedagogia, Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	20 anos	40 h – DE
G6	M	Graduação em Medicina Veterinária, Bacharelado em Mestrado em Ciências Biológicas	9 anos	40 h – DE
G7	M	Graduação em Agronomia, Bacharelado em Mestrado em Engenharia Agrícola	19 anos	40 h – DE

Fonte: Entrevistas realizadas nos meses de maio e outubro de 2014.

No que tange à formação dos professores entrevistados, especificamente referente à graduação, 07 participantes são bacharéis, sete são licenciados e um docente tem bacharelado e licenciatura na sua área de atuação. Em relação à pós-graduação, dois dos professores são doutores, sete são mestres, cinco são especialistas e um não apresenta pós-graduação. Quanto ao tempo de serviço, 07 professores têm até cinco anos de trabalho no Instituto e oito professores estão há mais de cinco anos na Instituição. Todos os professores entrevistados são

efetivos, com Dedicção Exclusiva - DE (40 horas semanais de trabalho), e atuam em diferentes cursos e modalidades de ensino nos *Campi*.

No tocante à atuação no PROEJA, quatro professores lecionaram disciplinas da área profissionalizante, 10 docentes lecionaram disciplinas propedêuticas, na área de formação geral e um professor ministrou aulas de disciplinas profissionalizantes e propedêuticas. A amostra relativa aos docentes é composta de sete homens e oito mulheres assim distribuídos nos dois cursos PROEJA:

- Curso Manutenção e Suporte em Informática (*Campus Salinas*)
- participaram da pesquisa três professoras, dessas duas lecionavam disciplinas propedêuticas e uma docente atuava na área profissionalizante. Dos quatro professores entrevistados neste *Campus*, três ministravam disciplinas propedêuticas e um professor lecionava disciplinas técnicas;

- Curso Agente Comunitário de Saúde (*Campus Araçuaí*) – participaram da pesquisa cinco professoras e três professores. Em relação às professoras, três delas lecionaram disciplinas propedêuticas, na área de formação geral, uma atuou na área profissionalizante do curso e uma docente ministrou aulas nas duas áreas citadas. Quanto aos professores dois ministraram aulas de disciplinas propedêuticas e um docente lecionou aulas de disciplinas profissionalizantes do curso.

Em relação aos gestores participantes da pesquisa, dois deles são doutores e cinco são mestres. Todos são servidores efetivos, com Dedicção Exclusiva (40 horas de trabalho semanais), e têm mais de cinco anos de serviço na instituição.

6. ANÁLISE E RESULTADOS: O PROEJA NA VISÃO DE GESTORES E EDUCADORES

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados obtidos através das entrevistas realizadas com os gestores e professores que atuaram no PROEJA, nos *Campi* Araçuaí e Salinas do IFNMG.

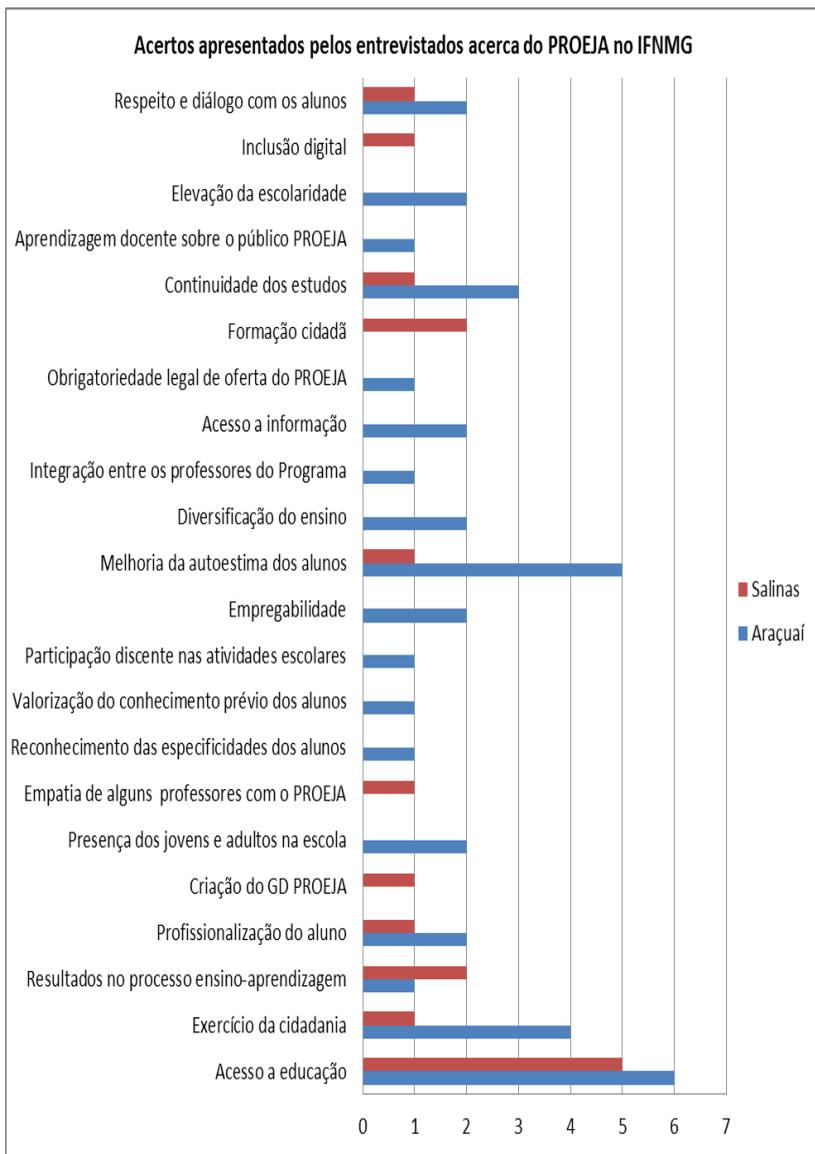
Enfatiza-se que as reflexões apresentadas na análise das entrevistas foram realizadas a partir da visão dos professores e gestores, mediante suas concepções sobre o PROEJA. O posicionamento da investigadora sobre o tema está diluído ao longo do texto, bem como nas considerações finais.

Assim, procurou-se investigar a dinâmica da implantação e do desenvolvimento do Programa, buscando apreender suas contribuições e limites mediante a realidade na qual o objeto de estudo estava inserido e sob as perspectivas e vivências dos entrevistados.

6.1 CONTRIBUIÇÕES DO PROEJA

Apresentamos as contribuições do PROEJA no trabalho educativo com o público da EJA. No gráfico 1, são ilustradas as respostas sobre os acertos do Programa, grande parte deles aponta para a importância da garantia de acesso a educação básica pública pelo Estado e a possibilidade de continuidade dos estudos, a elevação da autoestima, o exercício de uma cidadania plena e digna e o empoderamento do jovem e adulto através da educação e profissionalização.

Gráfico 1 – Acertos apresentados pelos entrevistados acerca do PROEJA no IFNMG



Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas realizadas nos meses de maio e outubro de 2014.

6.1.1 PROEJA como instrumento de inclusão educacional

Conforme mencionado nos capítulos anteriores, o PROEJA se configura entre as políticas educacionais para os jovens e adultos e visa ampliar a efetivação do direito à educação básica pública e gratuita, firmado na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96 para esse público. De acordo com os marcos regulatórios, o acesso aos ensinos fundamental e médio fica assegurado para essa parcela da população (jovens e adultos) pelo Estado.

Entende-se que ocorreram avanços legais quanto à garantia deste direito social, colaborando para otimizar o alcance da educação para todos, meta tão almejada para o desenvolvimento humano e social. No entanto, esta meta ainda está distante de atender a oferta de educação escolar, com características adequadas às necessidades, interesses e especificidades dos jovens e adultos, com igualdades de condições para o acesso e permanência deste alunato na escola. Neste sentido, o Documento Base do PROEJA (2007, p. 9) menciona que as políticas públicas para a EJA são:

[...] insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado. No entanto, as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais que vêm alargando a oferta de matrículas para o ensino fundamental, universalizando o acesso a essa etapa de ensino ou, ainda, ampliando a oferta no ensino médio, no horizonte prescrito pela Carta Magna.

O número de jovens e adultos que ainda não foram alcançados pelo sistema escolar ou que não conseguiram permanecer nele aponta para uma não plenitude da democratização do direito à educação para essas pessoas. Muitos jovens e adultos ainda se encontram à margem desse direito. A este respeito, Paiva (2005, p. 451) observa que:

[...] a proclamação dos direitos se faz, em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos. Não é, portanto, por falta da letra, nem da lei nem de outros usos da cultura escrita, que o direito não se faz prática, mas principalmente porque o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões, porque o mundo em que é reivindicado rege-se pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade.

Deste modo, é necessário refletirmos sobre a proposição do PROEJA como política pública do governo para o público de EJA, visto que, mais uma vez, objetiva-se a efetivação do direito à escolarização para os jovens e adultos, garantido pelo Estado. O Documento Orientador do Programa ressalta que o PROEJA está firmado “[...] em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (BRASIL, 2007, p. 8).

Diante deste panorama, que não se mostra realidade na nossa sociedade, mas que vem sendo marcada pela desigualdade e exclusão expressa de várias maneiras e em distintas áreas sociais, fazem-se necessárias políticas públicas que busquem o alargamento do direito à educação, visando à formação de jovens e adultos que possam intervir criticamente na sua realidade e contribuir para uma transformação social.

Entre os princípios que regem o PROEJA pode-se mencionar a inclusão da população jovem e adulta nas ofertas educacionais de entidades públicas integrantes dos sistemas de ensino, a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos e a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio (BRASIL, 2007). Ao emitirem sua opinião sobre o Programa, os entrevistados foram unânimes em afirmar que o PROEJA é um importante instrumento de acesso à educação, visto que oportuniza o retorno de jovens e adultos à escola, conforme evidenciado nos relatos a seguir:

Sim, o acerto em relação ao Programa em geral, bom, o Programa, em si, ele traz uma filosofia de acerto sim, de uma ação afirmativa, é você dá acesso a quem não teve, a quem o acesso foi negado, então, o principal acerto é a

concretização de uma ação afirmativa, é aumentar a escolaridade, é aumentar a empregabilidade das pessoas, está relacionado com esse acerto que eu acredito. Então, o principal acerto em termos, em relação ao Programa, é justamente chegar a essas pessoas que já não tinham possibilidade, já nem pensavam em voltar pra escola e já tinha desistido e tinha vontade, mas tinha impedimentos justificáveis, então, o principal acerto é o sucesso dessa ação afirmativa, que é a Educação de Jovens e Adultos. (E9)

O PROEJA me chama muita atenção e acho muito interessante ter um curso dessa modalidade, desse nível, pela questão da oportunidade que nós, como instituição, damos a pessoas que já têm um certo conhecimento adquirido, uma certa vivência, uma certa experiência de vida, mas que, por vários motivos inerentes à nossa sociedade hoje, pararam de estudar em algum certo momento da vida. E essa nova oportunidade, essa nova chance, esse novo contato com a vida escolar, a vida acadêmica, e o conhecimento pra que seja uma nova porta, uma porta que pode se abrir. Eh, eu acho bem legal, bem interessante, tem seus desafios, mais eu acho bem interessante essa oferta do curso. (E16)

Um dos entrevistados (**E22**) chama a atenção para a importância de uma educação básica de qualidade ao alcance de todos. No entanto, devido ao cenário educacional brasileiro ainda se distanciar deste ideal, **E22** enfatiza a necessidade da efetivação do direito à educação propiciada pelo PROEJA para aqueles que foram alijados do processo educacional em nossa sociedade:

[...] o PROEJA é um programa, e é um programa na forma de uma ação afirmativa, ou seja, pra funcionar como uma compensação de direitos, um ajuste nos direitos de alguém que teve esses mesmos direitos negados. Então, entende-se que o PROEJA seria uma ação para ajudar aquele que esteve fora da escola por razões “ns”, inclusive

razões sociais, financeiras, discriminatórias também, é tentar fazer com que essa pessoa voltasse pra escola. Então, suponhamos que a gente conseguisse fazer esse trabalho muito bem feito, o PROEJA ia acabar, a dificuldade é que enquanto a gente tem a ação afirmativa PROEJA pra restituir os direitos negados a um grupo social, esse mesmo grupo, na forma de outras pessoas, tá sendo negado a esse mesmo grupo, tá sendo negado o mesmo direito que a gente ainda tem pessoas fora da escola no dia de hoje. Então, a minha torcida, no sentido de acabar com o PROEJA, é que a escola se tornasse tão eficiente que as pessoas não evadissem, que as pessoas tivessem sucesso dentro dela. Automaticamente, a gente não teria mais a necessidade do PROEJA, no entanto, eu devo reconhecer que isso deve ser utópico, isso é utópico. E aí o PROEJA é uma forma mais eh, eh digamos mais acessível de equipar esse direito, de resgatar esse direito que foi negado, e aí, nesse sentido, é indispensável. (E22)

A entrevista ressalta questões bastante discutidas no contexto educacional, como a garantia de padrão de qualidade no ensino, a universalização da educação básica, a evasão escolar, a saída da escola com sucesso pelos educandos. Discutir estas questões remete a fatores de ordem econômica, política e social, que circundam a prática educativa. Apesar de se ter, por lei, a garantia do direito à educação básica para todos, vários são os fatores que impedem sua concretização, o que acaba gerando a necessidade da formulação de políticas públicas voltadas a amenizar essa situação. Desta maneira, segundo Lima Filho (2010, p. 114) o PROEJA apresenta-se como uma proposta pioneira do governo federal, que visa disseminar o ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de EJA, especialmente no que se refere à sua oferta nas redes públicas de ensino. O Programa empreende a ampliação da escolarização e qualificação profissional dos indivíduos num movimento de oposição ao processo de exclusão educacional a que essas pessoas estão expostas.

Neste sentido, o PROEJA constitui-se enquanto um desafio pedagógico e, ao mesmo tempo, como um compromisso político de diminuir a dívida social com a EJA, construída ao longo da história da

educação brasileira, como já discutido no Capítulo 3 deste trabalho. Desta maneira, o Documento Orientador do PROEJA sinaliza que são necessários esforços conjuntos, a participação social e o envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo, diante da complexidade de ações para a materialização do Programa. Essa proposta educacional deve ir além da perspectiva de inclusão dos jovens e adultos na sociedade desigual em que vivemos, deve propiciar a emancipação deste público, para atuação na construção de uma sociedade firmada na igualdade política, econômica e social (BRASIL, 2007).

Assim, além da ênfase conferida ao Programa como instrumento que viabiliza a efetivação do direito à educação, os entrevistados indicaram como um ponto positivo a qualificação profissional oferecida pelo PROEJA, visando promover o ingresso de pessoas no mundo do trabalho em idade economicamente ativa e otimizar suas perspectivas profissionais:

Bem eu acho o PROEJA uma política pública extremamente interessante, é uma ação proativa. [...] o programa propriamente dito, o escopo do programa, o formato, a finalidade dele realmente eu penso, eu vejo como muitíssimo bom, que é de trazer essas pessoas que estão há muito tempo afastadas da escola, essas pessoas que de fato precisam se reconhecer como sujeitos, cidadãos críticos, enfim, trazê-los pra sala de aula, inseri-los no mundo produtivo, quer dizer, a tentativa de inseri-los no mundo produtivo através da profissionalização, eu acho fantástica. (E3)

O PROEJA é um programa que tem um objetivo muito importante na vida dos alunos que cursaram ou que pretendem cursar o PROEJA, porque o PROEJA é uma oportunidade que este aluno, esse indivíduo, tem de inserir-se numa instituição de ensino, de dar continuidade a seus estudos e alcançar a profissionalização como aqui no Campus Araçuaí, que ele adquiriu uma certificação profissional com o Curso Agente Comunitário de Saúde. (E17)

De acordo com o Documento Base do PROEJA:

Ao perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais e, mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos.

(BRASIL, 2007, p. 34).

Nesta perspectiva, o direito à educação para os jovens e adultos deve ir além do entendimento que marcou historicamente a EJA, como instrumento de recuperação do tempo perdido, ensino compensatório das lacunas e fracassos nas trajetórias escolares. Precisa ser concebido como direito de todos à educação, independente da idade, e o Estado deve assegurar o acesso e as condições necessárias para que tal instituto seja efetivado. Desta maneira, a garantia do direito à educação para todos, e ao longo da vida, como requisito necessário para atender a demanda da população, mostra-se como um alicerce para se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, ainda que, para tanto, vários são os fatores imbricados, principalmente de ordem econômica, social e política, que excedem ao aspecto educacional. No entanto, a conscientização crítica do cidadão a respeito de sua realidade e a formação alcançada por meio da inclusão educacional pode possibilitar aos indivíduos as ferramentas, conhecimentos e práticas capazes de influenciar o seu meio social.

Os relatos dos entrevistados reconheceram a importância da presença dos jovens e adultos na Instituição e o escopo inclusivo proposto oficialmente pelo Programa. Afirmam que o PROEJA contribui para que o Instituto cumpra seu papel social nas áreas de sua abrangência, e apontam a oferta do Programa enquanto uma possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica, assim como sobre o atendimento diante das especificidades do público da EJA.

O PROEJA contribui com a instituição, por sermos uma instituição de ensino, o nosso objetivo maior é proporcionar a entrada aos nossos alunos, que eles se sintam bem na instituição e que eles possam sair com sucesso nos seus estudos que é a conclusão dos estudos dos alunos. Então, o PROEJA contribui com a instituição porque nos ajuda a atingir esse objetivo, que é a permanência e a saída dos nossos alunos com sucesso, além de proporcionar aos nossos professores, servidores, um contato maior com alunos que já saíram já maiores de dezoito anos, que há muito tempo deixaram a escola ou estão retornando à escola. Então, é um aluno diferenciado, é um aluno mais próximo dos professores, da gestão. E é um prazer, um privilégio, poder contar novamente com esse aluno aqui no Campus Araçuaí, é uma oportunidade que todos os servidores têm de crescimento na relação com o outro ser humano, é uma oportunidade que esse aluno PROEJA nos traz de compartilhar no dia-a-dia, então, ele enriquece. Nós temos uma oferta para diversos segmentos da sociedade e, dentre eles, nós temos o aluno que estuda nos cursos ou vai estudar nos cursos PROEJA, que é um aluno diferente dos outros alunos da instituição. (E17)

[...] eu vejo um ganho muito grande pra a instituição, porque cada turma que chega aqui, seja uma turma de curso superior, seja uma turma de curso técnico, concomitante ou subsequente, ou integrado, ou PROEJA em si, ele traz desafios novos pra instituição. O PRONATEC, Mulheres Mil, pra cada público desse, a instituição, ela tem que se adaptar, ela tem que desenvolver um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, rever as suas metodologias, discutir, capacitar os seus servidores. Então, é sempre um ganho toda vez que um desafio novo aparece, a instituição, ela não fica na mesmice, ela não se acomoda dentro de uma maneira linear de atuar. (E19)

Pode-se compreender que, na visão dos entrevistados, a oferta do PROEJA vem agregar valor à Instituição, propiciando aprendizagens mútuas no contexto da comunidade escolar, devido à interação com o público do Programa, que na maioria das vezes já possuem maturidade, e têm experiências de vida e de trabalho que podem otimizar de maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem. Os entrevistados ressaltaram ainda aspectos como o compromisso social e o cumprimento da missão do IFNMG, através do atendimento a esta parcela da população, bem como a diversificação de ensino que esta modalidade educacional pode proporcionar em termos de metodologias e estratégias, e da discussão que pode suscitar, em relação à busca de formatos diferenciados para se trabalhar com esses educandos.

E6 comenta sobre a decisão do governo federal em implementar o PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e sobre a tradição que os institutos têm em oferecer educação profissional reconhecida por sua excelência. Deste modo, oportunizar aos jovens e adultos esta educação, integrada no contexto do IFNMG ao ensino médio, pode corroborar para atenuar a “baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional” (BRASIL, 2007, p. 11).

Eh, eu vejo que é uma política do governo em que usa de alguns instrumentos para que possa usar da estrutura existente e assim verticalizar uma educação desde os mais carentes, desde aquela categoria de cidadãos que estão excluídos, e pra que possam incorporar também, se beneficiar da qualidade de educação que têm os institutos. Eh, talvez, penso eu que como é um programa muito difícil, muito exigente, e que está ligado a um público de conhecimento mais elementar, talvez, o interesse e a dedicação de escolas com o intuito mais tecnológico e de nível superior, mais focado nessa área, não tenha tanto interesse para o ensino fundamental. Então, eu creio que é uma estratégia adotada pelo governo, para que esse público tenha acesso também à essa qualidade, à essa estrutura de que os institutos têm, e que é uma forma de forçar a oferecer também aos demais. (E6)

No entanto, é possível inferir do excerto que ainda existem obstáculos para inserção do público da EJA nos institutos federais – obstáculos estes que abordaremos no decorrer do trabalho. **E6** expõe que tal fato pode estar associado ao perfil de educação oferecida pelos institutos e à baixa escolaridade dos atendidos pelo PROEJA, geralmente marcados por dificuldades socioeconômicas e de acesso ao ensino desfavorável³⁹.

Neste aspecto, cabe explicitar que as instituições federais de educação profissional e tecnológica, convocadas a implantar o PROEJA, atuam no ensino médio integrado aos cursos técnicos, tendo como destinatários adolescentes egressos do ensino fundamental e que, historicamente, a maioria dessas instituições não havia atuado na modalidade EJA até o surgimento do PROEJA (MOURA e HENRIQUE, 2012).

Contudo, de acordo com a Lei de criação dos institutos, cabe também a eles ministrar educação profissional técnica de nível médio para o público da educação de jovens e adultos, prioritariamente, na forma de cursos integrados. Desta maneira, há de buscar-se instrumentos e estratégias que possibilitem, efetivamente, uma maior inserção do público da EJA nos institutos federais.

Nesta perspectiva, de inclusão educacional, políticas públicas que visam à integração entre a educação básica e a educação profissional (uma das premissas do PROEJA) são necessárias, pois ampliam as oportunidades para uma parcela da sociedade que, muitas vezes, foi desfavorecida nos moldes tradicionais de educação que vêm sendo ofertados, conforme enfatizado nos excertos abaixo:

[...] é um programa bem pertinente uma vez que nós temos uma parte da população brasileira que não teve acesso à educação formal e essas pessoas têm dificuldade de voltar à escola. Eu acho que um projeto como o PROEJA pode pelo vínculo com a formação para o trabalho, é lógico que o ensino médio tem essa prerrogativa, mais o PROEJA como ensino profissionalizante eu acredito que é um atrativo pra essa população.

³⁹ A especificidade do PROEJA e de seu público de atendimento foi um assunto muito apontado nas entrevistas.

Então eu acho que, acredito que é um programa fundamental para formação dessas pessoas, dos jovens e adultos que abandonaram por algum motivo a escola e são vários motivos esses. (E9)

[...] é um curso ou um programa que tem uma potencialidade muito grande de regaste, de inclusão. Acho que é imprescindível até a continuidade desse programa em regiões como a região que a gente tá inserido, onde a gente tem um déficit de formação. Muitas pessoas que abandonaram a escola muito cedo por diversas razões e, hoje, com essas oportunidades que tão sendo dadas, principalmente pelo Instituto, a gente percebe que as pessoas não estudaram muito em função de não terem tido acesso à escola, não terem tido oportunidade de estudar. É quando os programas, eles começam a chegar e cê vê as pessoas procurando a escola. É aí que cê começa a perceber a importância da instituição de programas dessa natureza. (E15)

Diante do exposto, enfatiza-se que os desafios para implantação do PROEJA são grandes, mediante sua proposta de política pública que objetiva promover inclusão educacional e integração sociolaboral dos jovens e adultos. Entende-se que estes são objetivos que demandam não apenas transformações no âmbito educacional, mas transformações econômicas, sociais e estruturais, sendo necessária a atuação conjunta de várias esferas para seu alcance. Compreende-se também, que o Programa pode, de alguma maneira, pelo papel da educação que visa oferecer, contribuir para diminuir os processos de exclusão que o sistema escolar ainda produz.

6.1.2 PROEJA como instrumento de mudança pessoal

De acordo com os dados coletados, a formação proposta pelo PROEJA, se bem direcionada, é uma ferramenta de elevação da escolaridade e de qualificação profissional, mas também de alargamento da visão de mundo, podendo promover a participação social e política consciente dos jovens e adultos.

Assim como Freire (1996), entende-se que é de fundamental importância instigar a cidadania ativa, a criticidade e o engajamento reflexivo dos estudantes no PROEJA. Segundo os entrevistados, a promoção e o incentivo da formação para o efetivo exercício da cidadania foram desenvolvidos no processo educacional dos cursos PROEJA ofertados.

[...] eu acho que a gente cumpriu muito bem nosso papel até pelo perfil que as pessoas, que esses alunos entraram, ingressaram, na instituição e saíram. Então, além da parte técnica, nós mesmos é que trabalhávamos com essa área, a gente trabalhava com assuntos de cidadania mesmo, de formação de caráter e tal. Na discussão, fizemos mesa redonda pra discutir artigos, pra discutir, enfim, temas do cotidiano deles. Então, eu acho que a gente conseguiu. Esse foi o grande, no meu ver, o grande acerto, a gente conseguiu melhorar um pouquinho a visão de cidadania, a visão humanitária. (E5)

[...] a gente avalia que houve um crescimento deles, na exploração, na capacidade crítica e reflexiva deles, nesse ponto, porque tratava de uma relação com a sua realidade. Então, quer dizer, essa elevação de escolaridade e profissionalização, nesse campo de reflexão, quanto à cidadania, direitos, deveres, a ocupação do seu espaço profissional, isso a gente observa que, durante o processo, isso foi progressivo, e no final da disciplina, a gente fazendo uma avaliação com eles, de ter atingido ou não, havia um reconhecimento disso. Então, a escolaridade desse aspecto a gente observa que foi contemplado. (E6)

Na perspectiva dos entrevistados, foi enfatizado que houve mudanças na vida dos estudantes ao cursarem o PROEJA, tanto no que tange a seu empoderamento, quanto no que tange ao (re)conhecimento de seus direitos, enquanto cidadãos, e da possibilidade de reivindicá-los, corroborando, dessa forma, para a emancipação humana. Esse aspecto trouxe modificações na postura dos educandos, de autovalorização,

enquanto profissionais, e de uma participação mais ativa no contexto em que estavam inseridos.

[...] eu acho muito importante, além da qualificação, eh a formação dessas pessoas como cidadãos e colocando eles para participarem da nossa vida, da vida social mesmo do nosso país, porque, muitas vezes, eles sentiam incapazes de dar um palpite né? Alguma coisa, por que falam “ah eu não tenho muito estudo” e depois que essas pessoas, elas começam a estudar, elas falam “nossa, eu posso palpar, eu posso dar palpite naquilo, porque eu conheço esse assunto”, posso dar um exemplo? Muitos agentes comunitários de saúde aqui, por exemplo, faziam trabalhos que não eram do agente comunitário de saúde, como, por exemplo, limpar as salas, fazer café pras pessoas, pra servir dentro do nosso PSF, da estratégia saúde da família, e, depois que eles fizeram o curso, eles reivindicaram isso, conseguiram isso e hoje eles não fazem mais isso, eles fazem apenas o papel do agente comunitário de saúde. Então, assim, eles começaram a lutar pelos seus direitos, eu tô colocando isso como exemplo de agente comunitário de saúde, mais, na medida que a pessoa faz qualquer curso e começa a saber dos seus direitos, ela começa a lutar pelos seus direitos e a ser inserida novamente dentro da sociedade. Então, acho que isso é um fator muito importante dentro de um curso do PROEJA. (E10)

[...] o acerto é o empoderamento do aluno após o programa, porque ele sai com o ensino médio mais o ensino técnico. É a questão de, até mesmo, de organização, de mobilização social, que esse aluno acaba saindo do programa muito mais ativo, participativo, eu entendo. E também a questão de cidadania mesmo que o programa promove, os benefícios são esses, os benefícios são muito voltados para o aluno. (E12)

As entrevistas sinalizaram ainda que o retorno aos estudos, ampliou as expectativas dos estudantes do PROEJA, consubstanciando-

se na conquista de maior autonomia, na capacidade de organização e de atuação em grupo e na tomada de decisões. Nesse sentido, o acesso à informação que o PROEJA possibilitou aos educandos, reflete no alargamento da visão de mundo para o desenvolvimento social e pessoal, e no alcance de uma maior segurança nas atividades do dia-a-dia, como apontam os excertos a seguir:

[...] o acesso à informação, informação inclusive jurídica, à educação artística, à educação musical, à própria “ciência mais dura”, vamos dizer assim, a pessoa dar conta de ir a uma loja e perceber que os juros estão abusivos ou não, isso é cidadania, isso é inclusão. Eu acho que uma inclusão muito maior do que um trabalho, não que ele não seja mais eu acho que você poder reivindicar as coisas, criticar a realidade, isso ninguém te tira. Agora, um trabalho remunerado eu posso ter ou não, agora, criticar o meu trabalho, dar conta de dizer ao meu patrão “eu quero isso, eu não quero aquilo” isso é inclusão, isso é cidadania, isso é desenvolvimento humano, porque eu acho que o que a gente tem que buscar é aumentar o desenvolvimento humano na região em que a gente tá inserido. (E8)

[...] acredito eu que, com certeza, ter feito o curso melhorou os aspectos da formação, a qualidade de vida, acesso à informação, o grau de esclarecimento, capacidade de interpretação. Então, acredito que sim. (E13)

[...] a questão da perspectiva de vida, a questão de se organizar, enquanto turma, e reivindicar questões da prefeitura, essa capacidade de organização dos alunos, de discutir, de entender a sua problemática, o seu dia-a-dia, as suas limitações, nesse sentido sim. (E19)

Fica claro nas entrevistas, a relevância da formação para o exercício de uma cidadania plena e as contribuições do PROEJA para esta formação. Nesta vertente, a efetividade social do Programa foi ressaltada, já que a oportunidade de reingresso na escola teve impacto na

vida dos alunos, repercutindo, de acordo com as falas expostas, na realidade em que vivem.

Um dos aspectos apontados pelos entrevistados, e que precisa de um olhar diferenciado na dinâmica escolar, refere-se à baixa autoestima dos alunos do PROEJA. Este fator está intrinsecamente ligado à trajetória de exclusão e submissão a que estes indivíduos foram expostos durante seu percurso de vida. O retorno à escola pode trazer inibição e insegurança quanto à capacidade de aprendizagem e de adaptação à nova realidade, necessitando de especial atenção por parte do professor na promoção da socialização e desenvolvimento da expressividade do educando. Ocorre, na maioria das vezes, certa estranheza em relação à estrutura escolar. Esta situação é perceptível nas falas dos entrevistados:

[...] a questão da aula tem que ser diferenciada dentro do PROEJA. Então, assim, não basta ter apostilas, teoria, tem que ter uma integração entre os alunos dentro do PROEJA [...]. Às vezes, eles sentiam envergonhados de tá voltando muito mais velhos, nós já tivemos alunos com 60 anos. Então, assim, tá voltando pra escola, então, assim, precisa de uma integração entre eles. (E12)

[...] eles precisam, eles sentem essa necessidade de acolhimento, de uma proximidade, é um público que, às vezes, eles têm receio de voltar pra dentro de uma escola e de uma escola tão diferenciada, tão grande, uma escola renomada na instituição. Então, pensamos nisso, em trabalhar a questão, muito a questão da autoestima também desse nosso aluno. (E21)

Nesta perspectiva, entende-se que a baixa autoestima é um efeito de uma trajetória escolar marcada por descontinuidades e, conseqüentemente, das dificuldades que são evidenciadas no cotidiano social devido à baixa escolaridade. De acordo com Soares (2002, p. 125), “Muitos estudantes da EJA, em face de seus filhos e amigos, possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização”. Sobre isto, pode-se observar, nos trechos das entrevistas, a necessidade de se promover o aspecto da elevação da autoestima no PROEJA.

Bom, primeiramente, eu vejo as especificidades do público a ser atendido. É um público muito especial, carente em vários aspectos a nível de conhecimento, de saberes ligados à prática da ciência em si é lógico, materialmente também. É um público que se sente excluído de tudo e às vezes um tanto desmotivado diante de tantos “nãos” recebidos em sua vida, no seu cotidiano. Então, o primeiro obstáculo que eu observo é essa questão da gente trabalhar a autoestima desse público, esse resgate da autovalorização. (E6)

[...] muitas vezes, por ser esse tipo de ensino, o aluno, ele pensa que ele já está aprovado, então, que ele não precisa esforçar fazer o máximo, ele se acha na condição de “coitadinho”, que toda a instituição tem que estar cuidando dele, dando, oferecendo tudo pra que ele possa sempre ter sucesso, não cobrar demais, não exigir demais. E isso prejudica o aluno, que no PROEJA que nós tivemos aqui, nós tivemos excelentes alunos. Então, nós precisamos trabalhar também com o aluno, com a ajuda de um psicólogo, do assistente social pra que ele possa ver que ele é um aluno comum e que ele tem possibilidades, que ele tem condições de desenvolver como qualquer outro aluno. (E17)

A fala de **E6** retrata a maneira como, muitas vezes, jovens e adultos são vistos pela escola sob a ótica das carências e insucessos no percurso escolar - visões restritas que ainda marcam negativamente a modalidade de ensino EJA. Arroyo (2005, p. 23) observa que uma das possibilidades que a escola tem frente a este público é vê-los enquanto alunos, tomar consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Porém, o autor também argumenta que são necessários outros olhares sobre esse coletivo de pessoas para além das suas carências escolares. É preciso que sejam identificados como jovens e adultos em suas trajetórias humanas, diante das quais o direito à educação fica vulnerável.

E6 ressalta as tantas exclusões a que esses indivíduos são expostos na vida. Na perspectiva de Arroyo (2005), as situações de

vulnerabilidade e as lacunas que a sociedade impõe a esses jovens e adultos, presentes nos diversos aspectos da opressão e exclusão social, entrelaçam-se às suas carências escolares, não sendo possível separá-las. Sendo assim, mais do que educandos em trajetórias escolares truncadas, educandos evadidos ou excluídos da escola, esses jovens e adultos possuem trajetórias perversas de exclusão social, de negação de direitos básicos como trabalho, moradia, alimentação, etc. Mediante este quadro, não se pode desvincular o direito à educação do universo de negações, em que há privação ou limitação de outros direitos, das precárias trajetórias humanas recorrentes na vida de muitos desses brasileiros. A essas trajetórias humanas misturam-se as trajetórias escolares de jovens e adultos, o que as tornam mais perversas, pois se reforçam mutuamente.

O resgate da autoestima, da valorização pessoal diante dos desafios escolares e do cotidiano são as mudanças mais destacadas pelos entrevistados sobre a vida dos alunos, ao longo dos cursos PROEJA. Foi citado pela grande maioria dos participantes da pesquisa que, apesar das dificuldades que circundaram o retorno dos estudantes para uma instituição de educação formal - da qual se encontravam, às vezes, por muito tempo distantes -, a elevação da autoestima foi fator relevantemente alcançado através do trabalho educativo desenvolvido.

[...] eu pude observar também, dentre os alunos, a autoestima, o empoderamento dessas pessoas, a entrada no Instituto. O primeiro diploma trouxe pra essas pessoas um empoderamento social, cidadania. Então, um acerto que eu acho bem relevante está relacionado com a autoestima dos alunos, eles se sentiam bem no Instituto Federal do Norte de Minas e eles gostavam de dizer “eu estudo no Instituto Federal”, eles levantavam essas questões e então isso é muito importante. (E9)

[...] o principal mudou a vida dessas pessoas, eram pessoas que não acreditam em si, eram pessoas que não acreditavam que eles podiam fazer algo por eles e pela sociedade e que quando acabou o curso, que não é um curso curto, é um curso que foi de três anos, eles mostraram isso pra gente. Então, foi muito gratificante tanto para

*nós professores, como também para os alunos.
(E10)*

O respeito às especificidades e à identidade do educando estimula a elevação da sua autoestima, da autoconfiança, viabilizando o reconhecimento de seu lugar social e proporcionando maiores possibilidades de protagonizar sua história. É de fundamental importância para elevação da autoestima dos jovens e adultos participantes do PROEJA que estes encontrem um ambiente acolhedor na escola, pois muitas vezes esse público se sente à margem do processo educacional mesmo dentro da escola e de como é significativo para suas vidas uma efetiva inclusão no ambiente escolar. Neste sentido, o professor tem papel primordial, devendo propiciar a mediação, a construção de conhecimentos e o respeito mútuos.

6.1.3 PROEJA como instrumento de elevação da escolaridade e continuidade dos estudos

Diante da necessidade de uma maior escolarização para os jovens e adultos, a proposta do PROEJA fundamenta-se na “integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2007, p. 7). O PROEJA indica, dentre seus objetivos fundamentais, a elevação da escolaridade. Na visão dos entrevistados, os cursos ofertados alcançaram este objetivo, como é possível perceber nos fragmentos a seguir:

A alteração no nível de escolaridade sim, cerca de 90% dos nossos alunos do PROEJA eram estudantes mais velhos que já estavam parados, tinham paralisado os estudos há algum tempo e eles retornaram aos estudos e concluíram seu curso. (E2)

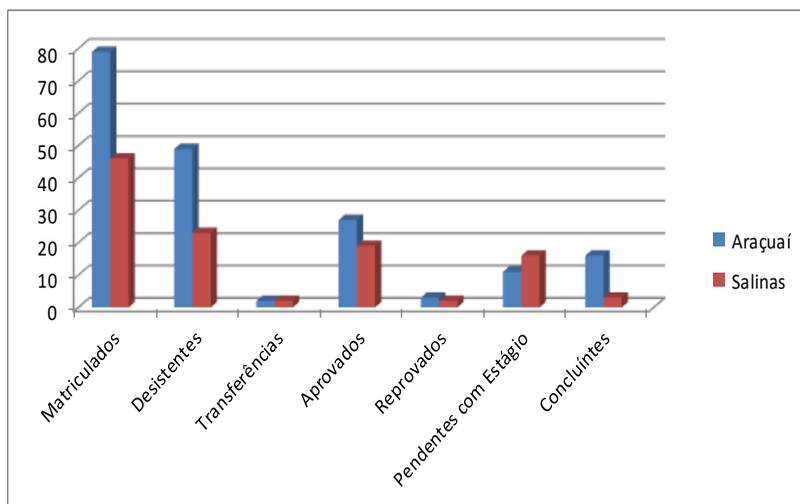
[...] houve um esforço conjunto, um esforço de superação, fazendo com que essas alunas concluíssem os três anos de curso e tivessem uma melhoria no seu nível educacional. (E19)

[...] teve uma mudança, ou no campo do trabalho ou, vamo dizer assim, cumprindo uma missão de escolarizar. A missão de escolarização eu acho que acaba cumprindo, porque eles fizeram, foram diplomados, tiveram uma certificação aí do ensino médio, então, tendo esse resultado, que é uma consequência do curso. (E15)

A elevação da escolaridade, ao meu ver, depende de um certificado. Então, esse certificado estava disponível pra eles, embora, por exemplo, tinha estágio, tinha a própria atividade complementar⁴⁰, que era condição pra o certificado, se eles não cumprissem a atividade complementar, eles não poderiam pegar o certificado. Então, sob esse ponto de vista, houve a elevação da escolaridade. Agora, essa elevação da escolaridade, no sentido da competência de cada aluno, é difícil mensurar né!? Até pelo público diverso como é. O que a gente entende é que a modalidade PROEJA, ela tanto pode ter o mesmo nível da modalidade regular, quanto não, pelos problemas todos e pelas especificidades do próprio aluno. (E22)

As falas de **E15** e **E22** indicam que a elevação da escolaridade foi efetivada, mediante a certificação conferida aos estudantes, com a habilitação de técnico de nível médio. Contudo, no tocante aos dados que demonstram a elevação da escolaridade nos cursos PROEJA, verifica-se, conforme o Gráfico 2, que, dos 79 estudantes que se matricularam nas duas turmas do curso PROEJA no *Campus Araçuaí*, 27 foram aprovados. O número de estudantes aprovados representa 34,18% dos estudantes inicialmente matriculados. Já no *Campus Salinas*, dos 46 estudantes inicialmente matriculados em duas turmas ofertadas, 19 foram aprovados, ou seja, 41,3% dos estudantes ingressantes.

⁴⁰ As atividades complementares foram utilizadas nos Cursos PROEJA visando à integralização da carga horária exigida no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Eram desenvolvidas através de atividades extraclasse com a orientação dos professores, sendo o seu cumprimento um requisito indispensável à conclusão do curso.

Gráfico 2 – Dados gerais dos estudantes do PROEJA *Campi* Araçuaí e Salinas

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da Secretaria de Registros Escolares do IFNMG – *Campi* Araçuaí e Salinas, coletados no mês de outubro de 2014.

Cabe ressaltar, em relação ao número de aprovações nos cursos PROEJA, que dos 27 estudantes aprovados no *Campus* Araçuaí, 16 alcançaram a certificação, ou seja, foram aprovados nas disciplinas cursadas e efetivaram o estágio curricular supervisionado obrigatório. Dos estudantes concluintes do curso, a grande maioria, ou seja, 25 discentes eram mulheres e 02 eram homens. No caso do *Campus* Salinas, dos 19 estudantes aprovados, apenas três conseguiram a certificação. Quanto à questão de gênero desses estudantes, 13 eram mulheres e 06 discentes eram homens. A análise dos dados mostra que a diplomação dos estudantes não atingiu um número muito significativo, em razão do alto índice de evasão. Somado a esse fator tem-se o agravante do número de alunos que ainda não tinha efetivado o estágio curricular supervisionado obrigatório, que se constitui um pré-requisito para obtenção da habilitação de técnico de nível médio, no caso desses cursos.

O depoimento de **E22** levanta a questão de possíveis diferenciações na elevação da escolaridade entre a modalidade EJA e a modalidade dita regular, indicando que tal fato pode estar vinculado, dentre outros determinantes, ao perfil do alunato. O retorno aos estudos dos jovens e adultos, muitas vezes é permeado por fatores desfavoráveis

externos à escola, que podem sim dificultar a conclusão com sucesso de um curso. Contudo, deve-se observar que a escola pode também, pela dificuldade em lidar com esse estudante e em oferecer condições que satisfaçam as suas necessidades formativas, dificultar sua inclusão e escolarização. Deste modo, o que não se pode é culpabilizar o educando pelo insucesso escolar, pois a elevação da escolaridade de jovens e adultos mostra-se influenciada por vários aspectos, sejam eles de ordem socioeconômica, pedagógica ou mesmo pela insuficiência de ações governamentais para garantir esta escolarização.

Vale mencionar que algumas entrevistas explicitaram a questão de que, nas turmas do PROEJA, existiam alunos que já haviam concluído o ensino médio. Desta maneira, o objetivo de promover a elevação da escolaridade da parcela específica da população que não tinha tido acesso a essa etapa de ensino deixa de ser efetivado.

[...] eu tinha uma aluna mesmo nessa turma de 2010, que a menina já tinha o ensino médio, ela não era público do PROEJA, e a menina tava fazendo curso superior nessas faculdades de educação à distância de férias. E ela me falou que ela estava aqui, porque a base dela foi muito fraca. Então, a gente percebe uma distorção. Geralmente, os alunos vêm pra cá, no caso do PROEJA, pensando nessa formação propedêutica e não do ensino profissional. (E4)

[...] a questão de atingir os objetivos de elevação da escolaridade, eu posso dizer, em partes, porque muitos alunos já tinham escolaridade, apesar de que, como professora da área propedêutica, a gente identificou, e era uma discussão bem intensa na época do curso, que mesmo aqueles alunos que já tinha cursado o ensino médio, eles traziam uma dificuldade muito grande de escrita e leitura, muito grande. Então, a gente percebe também que eles, de certa forma, eles não consolidaram o ensino médio enquanto frequentaram fora do curso PROEJA. Então, mesmo pra aqueles alunos que não tinham o ensino médio, o curso ele ajuda sim nessa elevação, não só da escolaridade, e sim do conhecimento. (E9)

E12 relatou sobre o assunto que “[...] *o perfil das salas era muito isso, porque a gente tinha que lidar com pessoas que já tinham concluído o ensino médio e outras não. Então, assim, lidar com isso era muito difícil pro professor*”. Este tipo de situação acontece porque a exigência mínima de escolarização para ingresso no PROEJA, além da aprovação no processo seletivo, e ter a idade em conformidade com a legislação sobre a EJA, é a conclusão do ensino fundamental, não sendo vedado o ingresso de candidatos que tenham cursado o ensino médio. Assim, é necessária a reflexão sobre o processo seletivo para que realmente sejam oferecidas oportunidades para aqueles que foram de alguma maneira, alijados do direito educacional (os jovens e adultos da EJA) e não conseguiram finalizar essa etapa de ensino no período previsto.

Desta maneira, os candidatos que já concluíram o ensino médio deveriam trilhar por outros caminhos, já que se compreende que teriam chances educacionais diferentes das que se apresentam para muitos dos educandos da EJA. No entanto, conforme explicitado por **E9**, os estudantes que já haviam concluído o ensino médio e ingressaram no PROEJA, ao contrário do que se pode esperar, apresentaram muitas dificuldades no processo de ensino aprendizagem, devido ao nível do ensino cursado e o conhecimento adquirido que, muitas vezes, mostraram-se incompatíveis com o grau de escolaridade. Esta situação aponta para a má qualidade da educação no ensino médio destes candidatos que já concluíram esta etapa de ensino e se encontram no PROEJA. O relato de **E4** remete a isso, pois, de acordo com o excerto, existe um interesse pelo PROEJA por parte dos estudantes que já cursaram o ensino médio no tocante à formação geral, propedêutica. Este fato parece consubstanciar-se devido ao reconhecimento, pela comunidade, da educação pública de referência que o Instituto oferece. Outras falas afirmam que estes estudantes estariam interessados na qualificação profissional ofertada, devido à expectativa de uma melhor inserção no mundo do trabalho, isso pode indicar uma escassez do oferecimento de cursos profissionalizantes na localidade.

Outro ponto salientado pelos entrevistados, em relação às contribuições que o PROEJA proporcionou aos estudantes, foi a motivação para a continuidade dos estudos, o alargamento das possibilidades de galgar novas etapas educacionais. Alguns educandos

que estavam sem nenhuma expectativa ao ingressarem nos cursos foram despertados para a importância do estudo.

[...] pra mim é sempre acertado qualquer iniciativa que resgata as pessoas, que inclui, qualquer iniciativa que coloca pessoas que antes não tinham perspectiva dentro de um ambiente educacional dentro de uma instituição de ensino. Mais existem depoimentos, alunos meus, que chegaram pra mim e falaram assim “oh professor, após tanto tempo sem estudar foi tão importante pra mim isso, porque agora eu quero ir além, eu quero mais”. Então, a gente tem alunos, por exemplo, tem alunos meus que fizeram o PROEJA e que, depois, foram pro Curso de Gestão Ambiental. (E15)

[...] eu encontrei com uma ex-aluna, ela tá fazendo cursos FIC, e eu me lembro de uma oportunidade que ela teve aqui, que ela falou [...] “eu vou tentar o vestibular”, eu penso que isso é uma mudança, ela tinha só a oitava série, ela fez o ensino médio, e agora ela se vê disposta ao vestibular, de tentar um curso superior aqui na própria instituição. Então, eu vejo que isso é uma mudança sim! Com certeza, isso é uma mudança. (E22)

Mediante as opiniões expostas, considera-se que a proposta do PROEJA de elevação da escolaridade e de uma formação continuada, como uma das estratégias para efetivação do direito a educação para todos e ao longo da vida, parece efetivar-se, segundo a óptica dos gestores e professores do IFNMG.

6.1.4 PROEJA como instrumento de ampliação de saberes

Uma outra questão ressaltada nas entrevistas foi a da aprendizagem alcançada pelos alunos. Segundo os entrevistados, ocorreram mudanças na vida dos estudantes por intermédio de sua inserção no universo do projeto educacional do PROEJA. Alguns professores externaram o quanto foi gratificante verificar o crescimento

dos estudantes no tocante à aprendizagem. Seguem alguns trechos que apontam isso:

[...] com relação a, por exemplo, a escrita mesmo e a leitura, muitos chegaram aqui praticamente sem saber escrever. Eles tinham muita dificuldade e a gente percebe que, ao longo do curso, que eles desenvolveram muito essa parte tanto de escrita, quanto leitura. (E1)

[...] a experiência que eu tive como professora na primeira série e na terceira, eu achei ela fantástica, porque, na primeira série, como eu ministrava Língua Portuguesa, os alunos tinham uma grande dificuldade de ler pequenos textos, de interpretar, de conseguir ler um poema e fazer uma análise, uma pequena reflexão, num era uma análise literária, de conseguir ler textos verbais e não verbais, os textos mistos, de charges e principalmente textos políticos [...]. Então, assim, eu insisti muito na primeira série [...]. Na segunda série, eu não trabalhei com o PROEJA. No terceiro ano, com essa mesma turma, eu percebi um progresso assim imenso. Então, assim, quando eu falei que foi fantástico, assim, o desenvolvimento dos alunos, porque eles perceberam, inclusive, eu tive a oportunidade de retomar isso com eles, que, no transcorrer das disciplinas, no decorrer dos anos, dos semestres, eles evoluíram muito. E tive a oportunidade de trabalhar novamente com esses mesmos textos, o que eles achavam uma coisa totalmente impossível, no terceiro ano, já era uma prática comum. (E4)

[...] tinha uma aluna que tinha uma dificuldade enorme em matemática e aí ela superou e foi muito emocionante pra ela e pra gente também [...]. Então, assim, eu acho que, nesse aspecto, da descoberta individual, quebraram aí, quebraram uma resistência que tinha também os alunos do PROEJA. Eles são muito resistentes, alguns deles acham que não vão aprender e quando eles

aprendem e conseguem dizer pra eles mesmos que eles são capazes, não a gente falando, eles mesmos, aí é muito interessante. (E7)

A fala de **E7** chama a atenção para a resistência dos educandos frente aos desafios do retorno a escola, da necessidade de transpor barreiras e as dificuldades de aprendizado. Neste sentido, Barcelos (2009) ressalta que em Educação de Jovens e Adultos, se trabalha com um grupo de pessoas - alguns casos deste público – que internalizaram que são incapazes de aprender, são velhas demais para aprender, ou mesmo que o aprendizado não mudará em nada suas vidas. Deste modo, entende-se que é na escola, através da inclusão educacional, firmada em uma relação dialógica e de respeito entre os diferentes indivíduos, que jovens e adultos devem ser provocados a romper com os estigmas construídos histórica e culturalmente sobre a EJA e sobre si mesmos, enquanto educandos de EJA.

Sobre esta questão, na relação ensino-aprendizagem, são observados os acertos do Programa no que se refere à (re)construção significativa do conhecimento pelos educandos. Somam-se a este fato as oportunidades das vivências que os educandos tiveram, tanto no ambiente escolar, quanto em outros espaços de produção de conhecimentos:

[...] a gente foi a uma excursão com eles aqui, com os alunos do PROEJA, e a gente foi a BH visitar dois museus. Eu acho que foi uma das experiências mais significativas que eles tiveram. Primeiro, por conhecer uma cidade grande, nem todos conheciam. O museu, eles não conheciam museu, conhecer um espaço de aprendizado diferente. Então, foi muito importante, a princípio tinha uma resistência, depois eles chegaram lá e acharam muito interessante. Eu acho que é importante trabalhar essas questões assim sabe, e isso também foi importante para essa questão de influenciar, interferir na vida deles. Acho que passaram a levar isso como uma parte do conhecimento deles. (E7)

[...] você pegar uma pessoa que já tinha parado de estudar durante tanto tempo e você volta a colocar os novos desafios na vida dele, que é

aprender mais, que é vivenciar algo novo na vida deles, é a primeira coisa. Quantas pessoas que eu vi aqui no nosso Instituto e que quando começaram a ter aula falaram assim “nossa, eu não tô nem acreditando que eu estou estudando de novo, pra mim minha vida de estudo já tinha acabado”. Então, isso é gratificante, quando você vê aquelas pessoas formando e fala assim “nossa, eu consegui um curso”, isso é maravilhoso. (E10)

Desse modo, o Documento Orientador do PROEJA cita que, muitas vezes, o público de EJA não tem oportunidade ou condições de participar de espaços sociais de produção de saberes que proporcionam o acesso aos bens culturais historicamente produzidos, como museus, teatros, exposições de arte, etc. Sendo assim, faz-se necessário que o currículo contemple este aspecto como parte do processo formativo do discente (BRASIL, 2007).

Diante da afirmativa, a escola deve promover a diversificação dos espaços formativos, utilizando metodologias dinâmicas que viabilizem as aprendizagens dos educandos, de forma a valorizar sua cultura, suas vivências e experiências, tornando-os mais participativos no percurso escolar. A fala de **E8** corrobora esta ideia e evidencia que os conhecimentos progressos que os estudantes traziam para a escola foram valorizados e considerados nas suas trajetórias escolares.

[...] respeitar o conhecimento prévio dos alunos, acho que isso foi um acerto [...] esses momentos também que exploravam a criatividade delas, igual a gente teve aqui a Mostra Cultural, em novembro de 2011, que elas fizeram, as duas turmas estudando sobre medicina alternativa, sobre plantas medicinais, arrasaram e eu aprendi muito com o estudo que elas fizeram e apresentaram. Então, isso também é um conhecimento que, provavelmente, elas já tinham e a gente aqui valorizou. (E8)

Desta maneira, é possível verificar um movimento em direção a uma formação no PROEJA que possibilita o desenvolvimento do indivíduo nos vários aspectos: cultural, social, ético, político, dentre outros, sem deixar de considerar toda uma bagagem de saberes

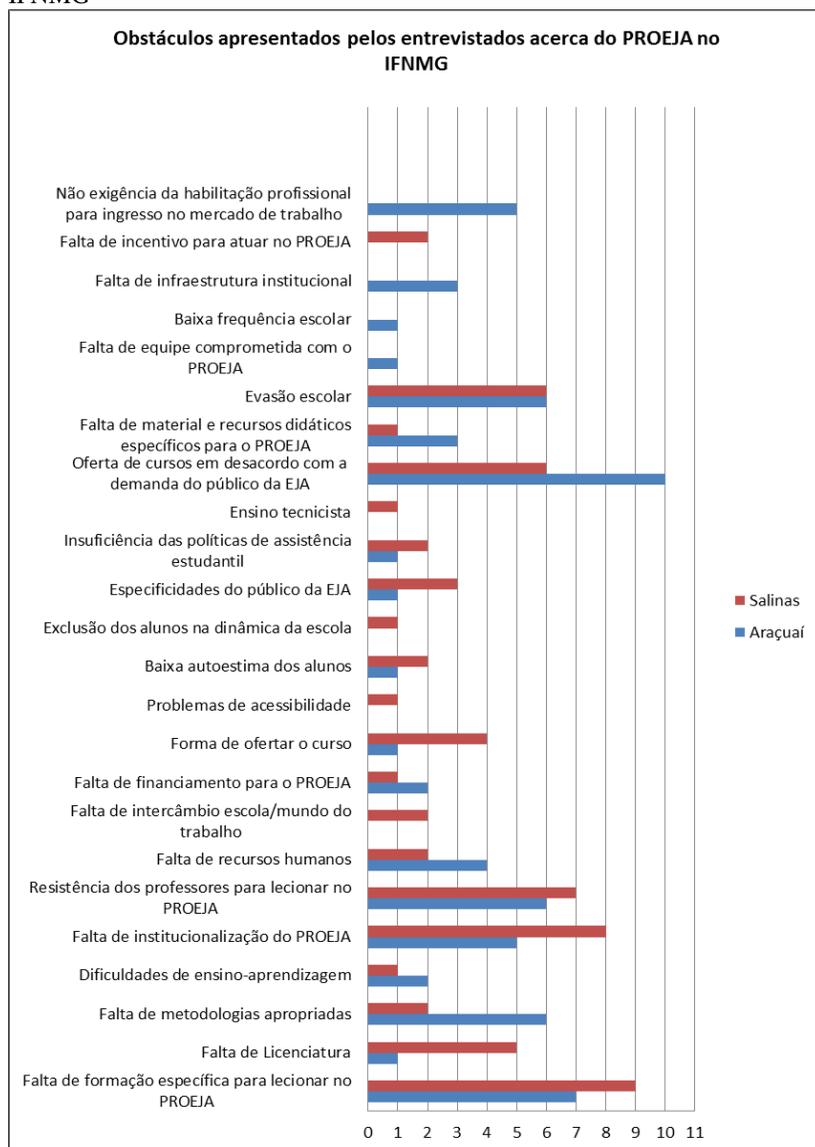
construída pelas diversas vivências nos diferentes espaços em que estes indivíduos transitam. O respeito e articulação desta gama de saberes, para (re)construção conjunta dos conhecimentos entre educando e educador, constitui-se em uma das premissas da EJA.

Assim, considerando as entrevistas, nota-se que, na visão de professores e gestores, o PROEJA promoveu mudanças significativas na vida dos jovens e adultos que concluíram os cursos. Foi ressaltado que um dos benefícios do PROEJA é a possibilidade de socialização que o retorno à escola traz aos estudantes, a importância do convívio, da interação em sala de aula para o desenvolvimento humano, social e cultural dessas pessoas. Entende-se que o maior acesso a informações, a melhoria da autoestima, a autoafirmação enquanto cidadão, um maior grau de escolaridade e o despertar para a educação continuada podem propiciar uma série de outros benefícios e de oportunidades e, deste modo, alargar os horizontes desses estudantes.

6.2 LIMITES PARA EFETIVAÇÃO DO PROEJA

Todos os entrevistados aprovam a implantação do PROEJA no IFNMG, porém a maioria deles persistiu em reafirmar os problemas em torno da implementação e desenvolvimento do Programa, evidenciando que devem existir condições objetivas para sua oferta alargada e a necessidade de repensar essa prática pedagógica. Entende-se que, mediante a importância das proposições do PROEJA para o público de jovens e adultos, é imprescindível a abordagem das dificuldades e dos desafios da implementação do Programa, para compreendermos a complexidade da dinâmica desse processo no IFNMG e refletirmos sobre as melhorias necessárias para concretização dessa oferta. Esses obstáculos são identificados no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Obstáculos apresentados pelos entrevistados acerca do PROEJA no IFNMG



Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas realizadas nos meses de maio e outubro de 2014.

Os obstáculos expostos revelam uma série de fatores que permeiam a prática educativa, bem como aspectos referentes à dinâmica institucional e à gestão nacional do Programa. Os obstáculos que mais se evidenciaram na pesquisa foram: evasão escolar, falta de formação dos profissionais para atuar no PROEJA, resistência dos profissionais para atuação no PROEJA, falta de institucionalização do PROEJA e Dificuldades para implantação de cursos na área profissionalizante de acordo com a demanda do público jovem e adulto. Nos itens seguintes abordaremos os citados limites para a efetivação do PROEJA no IFNMG⁴¹.

6.2.1 Evasão Escolar

É corrente no PROEJA, assim como na EJA, o problema da evasão e infrequência dos estudantes. Tal fato pode estar ligado não a um aspecto especificamente, mas a vários fatores relacionados à vida cotidiana dos estudantes e à própria estrutura da escola, que não foi preparada primordialmente para o atendimento desta faixa etária. Neste sentido, Oliveira (2007, p. 65) ressalta que:

[...] os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

O contexto de vida e as dificuldades enfrentadas pelos jovens e adultos nas suas trajetórias acarretam frustrações, dificultando a aprendizagem e a adaptação desses indivíduos à linguagem e às regras na volta à escola, ocasionando, em muitos casos, o abandono dos estudos.

Em relação ao perfil do alunado, no *Campus* Araçuaí, 81% do total dos educandos eram mulheres e 19% homens, com faixa etária

⁴¹ Ao explanarmos sobre os obstáculos mais recorrentes para implantação do PROEJA nos *Campi* pesquisados, também serão abordados, dentro das categorias elencadas, outros obstáculos que apareceram em um menor número de entrevistas.

entre 23 a 52 anos de idade. No *Campus* Salinas, o alunado era composto de 54,35% de mulheres e 45,65% de homens, com variação da faixa etária entre 23 a 63 anos de idade.

Quanto aos números referentes à evasão escolar, conforme pesquisa realizada na Secretaria de Registros Escolares dos *Campi* pesquisados no mês de outubro de 2014, foi averiguado que, no *Campus* Araçuaí, houve um índice de 62,03 % de evasão escolar, ou seja, dos 79 estudantes matriculados nas turmas 2010/1 e 2010/2 49 estudantes evadiram. Já no *Campus* Salinas, dentre os 46 educandos matriculados nas turmas ingressantes nos anos de 2010 e 2011, houve o percentual de 50% de evasão escolar, o que corresponde à evasão de 23 alunos.

Mediante este panorama, reafirmado pelos depoimentos⁴² sobre os elevados índices de evasão escolar no PROEJA, são elencadas, a seguir, as causas mais recorrentes desta evasão.

Quadro 3 - Principais causas da evasão escolar

<i>Campus</i>	Causas da evasão escolar
Araçuaí	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de recursos humanos ● Falta de infra-estrutura ● Dificuldades de acesso ao <i>Campus</i> ● Falta de formação dos professores para trabalhar com o PROEJA e de metodologias específicas dirigidas aos jovens e adultos ● Dificuldades de aprendizagem ● Dificuldades para o estudante conciliar trabalho e

⁴² Os questionamentos sobre a evasão escolar como, por exemplo, em relação às suas causas e ações visando à sua minimização foram direcionados aos gestores, pelo fato de serem eles os responsáveis por planejar e organizar estratégias para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Os depoimentos dos professores sobre a evasão escolar surgiram nas entrevistas, devido à sua relevância na dinâmica de efetivação do PROEJA, porém sem se caracterizar por perguntas orientadas a esse segmento.

	<p>estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de identificação com a área profissionalizante do curso ● Dificuldades para implantar cursos na área profissionalizante de acordo com a demanda do público jovem e adulto
Salinas	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de formação dos professores para trabalhar com o PROEJA e de metodologias específicas dirigidas aos jovens e adultos ● Dificuldades para implantar cursos na área profissionalizante de acordo com as demandas do público jovem e adulto ● Dificuldades para o estudante conciliar trabalho e estudos ● Família ● Cansaço devido ao ritmo de vida

Fonte: elaboração própria, a partir das entrevistas realizadas nos meses de maio e outubro de 2014.

As causas da evasão⁴³, apontadas pelos participantes da pesquisa, envolvem vários aspectos como os inerentes às particularidades dos jovens e adultos, e à prática educativa, e ainda aqueles relativos à gestão institucional do Programa e à infraestrutura do *Campus*. Diante deste quadro, Barcelos (2009, p. 44) afirma que:

Este conjunto de dificuldades, decorrentes, em boa parte, da especificidade do trabalho com jovens e adultos, está colocando para a escola uma

⁴³ Algumas das causas da evasão escolar também foram apontadas como dificuldades para a implementação do PROEJA, sendo assim as causas e ou dificuldades que não forem abordadas nesse item serão melhor discutidas ao longo do trabalho.

tarefa da maior envergadura. Tal cenário está a exigir de todos (as) nós, educadores (as) e gestores (as) dos sistemas de ensino, um permanente e radical repensar de nossas representações e conceitos sobre educação, bem como de uma profunda mudança em certas atitudes e práticas pedagógicas.

A evasão escolar impõe ao sistema de ensino desafios referentes à real democratização do direito à educação, e, nesta perspectiva, Arroyo (2005, p. 48) argumenta que:

[...] não é suficiente celebrar a “quase” universalização da entrada no sistema escolar enquanto esse sistema, com sua rigidez excludente e seletiva, torna inviável a permanência dos setores mais marginalizados e penalizados da sociedade [...]. Enquanto milhões de jovens e adultos e até crianças e adolescentes não derem conta de articular suas trajetórias humanas concretas com as exigências do sistema escolar, este estará longe de ser público.

Os entrevistados sinalizaram sobre as dificuldades de acesso e permanência dos jovens e adultos que retornam à escola e do quanto isso reflete o desafio de sanar a não escolarização desta população.

[...] pega os próprios alunos do PROEJA, nove que formaram agora, e aí que falam assim do orgulho que teve de formar aqui, que era algo tão distante, em uma instituição que é pública. Ela é pública, mas ela, o pior problema, eu acho, em relação, é as pessoas realmente conseguirem ter acesso. A permanência só vai ocorrer se tiver acesso, acesso no sentido de conseguir chegar mesmo, de entrar aqui e ficar. Às vezes, acha que é tudo muito distante, que aqui é uma escola só pra jovens, que vem fazer o integrado, estudar de manhã e à tarde etc. [...]. As turmas não são preenchidas, ou se são, na primeira semana a desistência já é muito grande e de pessoas que não conseguem realmente permanecer. Isso seria

um dos problemas, porque, se não tem aluno não tem escola, então, a questão básica é essa. (E4)

[...] essas pessoas que são o público do PROEJA são pessoas que não frequentaram os bancos escolares ou abandonaram por conta do trabalho, dos filhos. Então, um obstáculo grande é manter esse público na escola, porque eles já abandonaram, normalmente é recorrente, eles já abandonaram uma vez por conta de alguns motivos, o abandono é um fantasma na vida dessas pessoas. Eles, por conta dos mesmos quesitos do trabalho, da família, eles podem realmente abandonar novamente. Então, a evasão é um obstáculo grande. (E9)

Os principais obstáculos são em relação mesmo à frequência dos alunos, que é muito baixa, a desistência, que é muito alta e, às vezes, o curso ofertado não está de acordo com o interesse do aluno na cidade. Então, isso leva o quê? à uma desistência do aluno. Então, assim, eles deixam de frequentar. (E12)

A fala de **E12** sinaliza para a questão da infrequência escolar que, de fato, muitas vezes, está vinculada a questões de ordem econômica, pedagógica ou pessoal e que acaba refletindo sobremaneira no percurso escolar, na aprendizagem, levando à falta de motivação que resulta, por fim, na evasão escolar.

Os relatos apontam como causa da evasão a relação entre o trabalho e a escolarização. Mostram que, diante dos fatores da evasão relacionados às condições de vida dos estudantes, o trabalho, a incompatibilidade de horários entre o trabalho e a escola e o cansaço decorrente desta jornada diária de afazeres fazem com que os jovens e adultos sejam “[...] forçados a ter de fazer suas escolhas entre estudar ou sobreviver, articular o tempo rígido de escola com o tempo imprevisível da sobrevivência” (ARROYO, 2005, p. 49). Esses aspectos têm peso relevante para determinar a evasão escolar e restringir o direito à continuidade dos estudos para essas pessoas. O depoimento de **E20** ilustra a situação:

Teve caso de um aluno nos procurar falando, o aluno “x”⁴⁴ nos procurar, ele é mecânico e ele, conversando com a gente, com lágrimas nos olhos, que ele não tava dando conta de vir pelo cansaço. Ele trabalha com máquina pesada, mecânico de máquina pesada e ele chegava aqui e falava assim “oh, eu num tenho horário pra trabalhar, que a máquina trabalha dia e noite, talvez, eu tô arrumado pra vim pra cá o telefone toca e eu tenho que ir no mato ver uma patrôla, ver uma máquina e não sei o quê, e eu não tô dando conta, tô querendo desistir, eu não tô querendo ficar”. E como que cê trabalha com o aluno com esse tipo de problema que é a vida dele? ele tem que trabalhar, ele tem que arranjar, tem a família dele pra cuidar, ele querendo estudar. Ele falava pra turma, ele é líder da turma, falava da necessidade, elogiava os professores, elogiava a forma que tava funcionando o curso mais... E aí, então, tinha coisa assim, fugia da nossa alçada. (E20)

A fala de **E20** confirma que as condições econômicas e sociais adversas são recorrentes para esses cidadãos que se encontram à margem do sistema educacional, aos quais não é garantida a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Neste sentido, Arroyo (2005) enfatiza que existem constâncias que merecem a atenção das políticas públicas, já que, por décadas, esses jovens e adultos são os mesmos pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. As constâncias históricas perversas, a persistente realidade brutal a que continuam submetidos têm sido determinantes na história da educação desses jovens e adultos.

Em relação ao fator “família”, apontado pelos entrevistados como outra causa de evasão escolar, entende-se que, diante da complexidade da dinâmica da vida destes indivíduos, as responsabilidades familiares vêm somar-se ao universo de condições dificultadoras de sua escolarização. As falas a seguir retratam sobre a questão:

⁴⁴ Nomeou se o aluno com a letra “x”, para preservar a identificação do sujeito.

[...] a característica desses alunos, a dificuldade do dia-a-dia deles, eles estarem lá, tão trabalhando, têm dificuldade de vir, vem num período já cansados, após um longo processo durante o dia, têm família, que é um fator, querendo ou não, complicador, que limita a atuação ou o desempenho desses alunos no PROEJA. (E16)

[...] o próprio fato dessas pessoas terem ocupação aí durante o dia, às vezes, trabalho braçal, trabalho de faxineira, trabalho de cozinheira ou o próprio dona de casa mesmo, é extremamente desgastante. É porque a pessoa tinha que trabalhar o dia inteiro e aí, depois, tinha que se dirigir até a instituição, ficar aqui até dez e meia, dez e pouco da noite, e chegar em casa e ainda fazer lancheira de criança e ainda ter que estudar e fazer o café, deixar o café pronto pro outro dia, essas coisas. Então, o próprio cansaço acaba afastando algumas pessoas. (E19)

Os excertos remetem às especificidades do público do PROEJA, dentre elas, a de que, em muitos casos, os estudantes já têm sua família constituída, com o dever de cuidar dos filhos, do sustento e, com isto, precisam distribuir seu tempo de acordo com as várias situações do seu dia-a-dia: família, trabalho, escola, etc. Este leque de responsabilidades resulta no cansaço de um ritmo de vida exaustivo, permeado pela necessidade de frequentar a escola no turno noturno depois da jornada de trabalho, o que restringe, muitas vezes, a necessária dedicação aos estudos, e pode, conseqüentemente, influenciar no desempenho escolar, estimulando a evasão.

Foi enfatizado por alguns entrevistados que é visível, nos últimos horários de aula, o desânimo e falta de atenção dos estudantes em decorrência do cansaço, evidenciados pelos cochilos sobre as carteiras, que demonstram o desejo de ir embora para casa antes do término da aula. Sobre o assunto, **E19** e **E22** pontuaram:

[...] com relação ao fato dos alunos chegarem aqui cansados já, a gente não teve muito como interferir nisso, porque isso era resultado de um cotidiano, de um dia-a-dia que os alunos tinham.

A carga horária do curso era grande, a gente não tinha como aliviar essa carga horária, então, a gente tinha que cumprir um determinado número de dias letivos, horas-aula, essa questão toda. A gente não teve muito como interferir nisso. (E19)

[...] eles [os alunos] reclamavam dos horários. Há sempre essa tendência de querer horários cada vez mais curtos, de querer cada vez menos aulas, porque trabalham. Essas coisas são dificuldades natas do PROEJA. (E22)

Seria necessária uma maior flexibilização dos tempos escolares de forma a atender a diversidade de realidades de vida dos discentes, das suas possibilidades de frequentar a escola. Alguns entrevistados citaram que, muitas vezes, o horário de início das aulas não é compatível com o do trabalho dos estudantes, gerando atrasos. Da mesma maneira, o horário final das aulas, mostra-se, em muitos casos, inviável ou dificulta a presença dos alunos até o término do turno. Foi apontado também que é preciso refletir sobre a forma de ofertar o curso, no que se refere, por exemplo, à discussão da necessidade de haver ou não aulas todos os dias da semana, em uma perspectiva de adequação dos tempos e espaços formativos às necessidades dos estudantes.

Neste sentido, Shiroma e Lima Filho (2011) observam que o paradigma de funcionamento das escolas que ofertam EPT e PROEJA ainda não se desvincilhou do modelo de escola para os já incluídos. A rigidez do calendário tradicional, por vezes, não acomoda a sazonalidade do trabalho e as incertezas a que estão submetidos os trabalhadores.

Contudo, conforme sinalizado por **E19**, tem-se uma carga horária mínima a ser cumprida, instituída por lei, que, de acordo com o tempo estabelecido para o curso (de três anos) e a disponibilidade da estrutura diária de horários, não permite tal flexibilidade. No entanto, é fundamental suscitar o diálogo entre os envolvidos no Programa (gestores, professores e discentes) para organização do atendimento aos jovens e adultos visando repensar as condições para a oferta do PROEJA, objetivando contemplar as especificidades de aprendizagem e condições de vida dos estudantes, e amenizar os entraves para seu acesso e permanência na escola.

No *Campus Araçuaí*, ficaram evidenciadas, entre as causas da evasão escolar, os seguintes fatores: falta de recursos humanos, falta de

infraestrutura física no *Campus* e as dificuldades de acesso à escola. O PROEJA Agente Comunitário de Saúde está no rol dos primeiros cursos oferecidos na Instituição, desta forma, o curso foi implementado junto à estruturação do *Campus*. As dificuldades para a implantação do curso no *Campus* foram relatadas pelos entrevistados:

[...] os professores compartilhavam das dificuldades em lidar com o aluno e se sentiram inseguros porque a maioria deles não tinha trabalhado ainda naquele momento com o PROEJA. Então, muitos deles, não tinham a experiência. Então, houve um momento que eles eh agora perguntavam “e agora o que fazer? como nós vamos fazer com o aluno?” Os alunos foram saindo, foram desistindo por causa da infraestrutura, da estrada que não tinha luz, porque não tinha ônibus, tinha que vir a pé, a instituição é distante do centro da cidade, é num local ermo. E foi necessário reuniões com os professores, pra que os professores mudassem a metodologia, que procurassem estar mais próximo dos alunos, desenvolvessem estratégias para que os alunos se sentissem motivados, porque a evasão foi muito grande nessa turma. Entrou quarenta alunos e o número de formandos, se não me engano, foi quinze. Então, para que os alunos não se sentissem desestimulados, houve o empenho dos professores para isso. Mas houve esse momento de grande alegria, de grande euforia, no recebimento desses alunos e, depois, houve um choque dos alunos com a instituição, com o nível de cobrança, com as exigências e, dos professores, com as dificuldades dos alunos. (E17)

É, obviamente que, na fase de implantação, também é muito difícil os profissionais complementares dentro da área do ensino, que a gente fala o ensino médio. Nós iniciamos com vários cursos técnicos, iniciamos com cinco cursos técnicos, todos subsequentes, e quando nós iniciamos os cursos integrados, aí começou também a pesar, porque os profissionais foram

pros cursos normais. E a grande dificuldade realmente foi profissional tanto na área técnica, nós tínhamos uma dificuldade na época, não tínhamos um técnico pra ficar por conta do laboratório, que, atualmente isso tá resolvido, e realmente a questão de professores. (E18)

[...] a nossa dificuldade em ter todas as instalações físicas já disponibilizadas num primeiro momento, o Campus vai funcionando e vai sendo construído ao mesmo tempo. Então, por exemplo, nós tivemos os primeiros laboratórios aqui a partir do segundo ano de funcionamento, assim, minimamente equipados. No primeiro ano, a gente tinha o laboratório, mais faltavam muitos equipamentos e tal. A partir do segundo ano, se equipou efetivamente o laboratório e se construíram outros laboratórios. (E19)

De acordo com as falas, a falta de uma estrutura adequada no *Campus*, principalmente em relação aos laboratórios, característico da instituição recém-inaugurada, as dificuldades para o acesso ao *Campus* e a falta de tradição e experiência na EJA, dificultaram o desenvolvimento do trabalho com o público jovem e adulto.

E18 ressalta o número reduzido de professores com licenciatura na época da implantação do curso. Por este motivo, algumas disciplinas tiveram mudança de oferta no seu período letivo quando chegaram à escola mais professores licenciados. Outra situação exposta nas entrevistas foi a falta de servidores técnico-administrativos, como por exemplo, uma equipe pedagógica (pedagogo, técnico em assuntos educacionais), de psicólogo e assistente social, para auxiliar os alunos na superação das dificuldades apresentadas.

Pode-se observar nos excertos que existiram empecilhos para a permanência dos estudantes na escola, assim como para uma implementação adequada do curso PROEJA. Sobre as dificuldades enfatizadas, destaca-se a de acesso ao *Campus*:

[...] a estrada de acesso à instituição era muito difícil o acesso, a estrada não tem como, até hoje, não tem casas ao lado, não tínhamos ainda ônibus que fazia linha para a instituição. Não tínhamos um serviço de cantina para oferecer o

lanche para os alunos. E nós tínhamos também uma questão que são as alunas, a maioria eram mulheres, casadas, e, muitas vezes, os maridos não deixavam as mulheres continuarem os estudos por causa da localização da nossa instituição, que é distante da cidade de Araçuaí. (E17)

O PROEJA, especificamente, em Araçuaí nós tínhamos uma grande dificuldade, que era do acesso do aluno pra ida pro Campus [...] devido ao acesso não ser pavimentado, era estrada de terra. Então, nós tínhamos a dificuldade, como o curso, normalmente, funciona à noite, então, na época de chuva, era muita lama. Na época seca, era muito poeira, e isso são ações que, muitas vezes, o gestor dum órgão federal, como era o caso, teríamos que fazer gestão junto ao poder municipal pra pavimentar, já que a estrada era de acesso municipal, e por questões políticas a gente não conseguiu, o prefeito, ele achava que aquilo era um projeto do PT, na época era a oposição. (E18)

Os entrevistados mencionaram a grande dificuldade dos estudantes em chegar à escola. A maioria deles se transportava a pé ou de bicicleta, pois não havia transporte coletivo municipal público que possibilitasse o acesso ao *Campus*. A distância física entre a escola e a cidade de Araçuaí é considerável, cerca de três quilômetros e, somam-se a isso as precárias condições da estrada com falta de pavimentação e iluminação. Este último aspecto comprometia ainda mais a situação, pois o curso aconteceu no turno noturno. Este conjunto de fatores concorreu para um alto índice de evasão escolar no curso.

Em relação a estrada de acesso ao *Campus*, foi exposto nos depoimentos que ela ainda se encontra à espera de obras de melhorias a serem realizadas pela Prefeitura Municipal:

Bom, nós, em diversos momentos, intercedemos junto à Prefeitura Municipal, em um determinado momento junto à Associação de Pais e Alunos aqui do Campus. Nós chegamos de protocolar ofício a Prefeitura, solicitando que fosse

disponibilizado um ônibus pra fazer o transporte gratuito. Nós sabemos que em outros municípios isso é uma realidade, a prefeitura disponibiliza transporte gratuito pra trazer os alunos e nós tentamos isso aqui, mais fomos informados que a Prefeitura não tinha recurso pra isso. Outra iniciativa também, juntamente com políticos aí da prefeitura da região, nós participamos das assembleias do orçamento participativo aí da Assembleia Legislativa de Minas Gerais e solicitamos a pavimentação e a iluminação da rua de acesso ao Campus, que é uma rua de terra, não tem iluminação, é tudo escuro, e conseguimos uma verba para a Prefeitura Municipal, para que ela possa providenciar a pavimentação e a iluminação da rua de acesso ao Campus. Esse dinheiro já se encontra na conta da Prefeitura e as obras devem se iniciar a qualquer momento. (E19)

O enfrentamento dos percalços surgidos na época da implementação do curso PROEJA no *Campus Araçuaí* também se mostrou limitado. Isto foi ressaltado na entrevista de **E17**:

[...] pelo momento ímpar que a gente estava atravessando, nós não tivemos uma ação institucional para resolver os obstáculos que se apresentaram naquele momento. Houve um esforço sobrehumano dos professores, que só tínhamos professores na instituição, e da diretoria de ensino e da coordenação de ensino para que fossem resolvidos os obstáculos que foram apresentados, mas não tivemos condições, porque a Pró-Reitoria de Ensino não tinha também o corpo técnico, não tinha pedagogo, foi um momento muito..., vamos dizer, que a gente estava com as condições mínimas de trabalho, de recursos humanos, mas a gente tinha que atender a demanda da sociedade com a criação dos Institutos. (E17)

No recente contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica faz-se necessária a reflexão se as condições

de infraestrutura institucional são, de fato, adequadas ao atendimento com a devida qualidade a população. As múltiplas formações que os institutos federais têm a responsabilidade de ofertar (ensino superior, ensino técnico de nível médio, PROEJA e outros programas do Governo Federal) e que devem ser desenvolvidas de maneira indissociável às atividades de pesquisa e extensão, muitas vezes são implementadas sem o necessário investimento do governo federal em infraestrutura e recursos humanos. Esta diversidade de modalidades de oferta e públicos-alvo com necessidades e características diferenciadas para o atendimento, tem acarretado um peso sobre os Institutos Federais, principalmente no tocante à preparação da docência para atuar nesses cursos, conforme apontado por alguns entrevistados da pesquisa. Este panorama gera, em muitos casos, uma precarização das condições de trabalho dos servidores para alcançar o cumprimento dos objetivos emanados das metas estabelecidas pelo MEC. Neste sentido, os entrevistados expõem que:

[...] todas as instituições, principalmente as novas e as que estão sendo implantadas, a grande dificuldade é que seu corpo docente, seus profissionais da área administrativa, todos estão sobrecarregados efetivamente com os programas normais, porque tanto o PROEJA, Mulheres Mil, que são programas extras, o próprio PRONATEC, isso vem só a somar e como você tem pouca gente, que no início é isso nós temos sempre pouca gente, tanto técnico-administrativo, como professor, qualquer coisa a mais, programa a mais que envolva essas pessoas, vai realmente causar um desgaste da equipe. (E18)

Bom eu acho que toda a obrigação é saudável quando você tem os meios para cumpri-la. No nosso caso nós identificamos, por exemplo, no primeiro ano que esse Campus aqui funcionou, já se vão quase cinco anos, até hoje nós não completamos o efetivo de servidores planejado, nós não recebemos todo o quantitativo de professores até hoje e não recebemos todo o quantitativo de técnicos administrativos até hoje. Então se nós vamos trabalhar com alunos que têm deficiência de aprendizagem, é enfim uma série de

limitações subentende-se que a instituição deve ter um quadro de servidores em termos quantitativos e em termos qualitativos pra atuar de forma a reduzir essas dificuldades. (E19)

A obrigatoriedade legal para a oferta do PROEJA nos Institutos Federais precisa vir acompanhada de ações incisivas visando a sua real efetivação. Deste modo, não basta a expansão quantitativa do acesso à educação é preciso que o Estado adote medidas qualitativas que resguardecam a melhoria das condições do ensino visando garantir a permanência e a saída dos educandos com sucesso.

No *Campus Araçuaí*, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes também foram apontadas como fator de promoção da evasão escolar.

Um outro motivo é a dificuldade que o aluno tinha de entendimento das disciplinas, ele tinha dificuldade e nós não tínhamos explanado uma equipe multidisciplinar para prestar o devido atendimento a esses alunos. E também a falta de uma formação adequada para os professores do Campus Araçuaí, para desenvolver estratégias de trabalho com os alunos que estudavam no PROEJA. (E17)

Eh basicamente os alunos saíam, primeiro, que alguns tinham dificuldade mesmo com os estudos, não tinham embasamento suficiente ou não tinham tempo pra fazer as tarefas de casa, fazer os trabalhos, trabalhar, cuidar da família, essa coisa toda. Então, cê tem essa questão de não conseguir acompanhar o ritmo dos estudos e conseguir estudar e se dedicar. (E19)

As dificuldades de aprendizagem relacionam o afastamento dos estudantes da educação formal, às deficiências advindas da formação escolar anterior no ensino fundamental, ao tempo disponível para estudo, devido aos diversos compromissos inerentes ao cotidiano de vida da maioria dos estudantes jovens e adultos. Ainda, é possível observar, na fala de **E17**, que fatores ligados a questões pedagógicas podem contribuir para as dificuldades no aprendizado, como a abordagem docente na prática educativa, a falta de formação específica

para o atendimento a esse público e a falta de uma equipe de apoio para acompanhamento e suporte pedagógico aos educandos. **E12** expõe que, apesar de alguns docentes utilizarem estratégias de ensino diferenciadas, a evasão persistiu: “[...] eles mostravam assim, que tava tendo bastante dificuldade, e iam surgindo as faltas e eles não conseguiam acompanhar, mesmo com várias estratégias metodológicas não conseguiam acompanhar”. **E8** e **E18** relataram que:

E teve alguns casos de evasão, a pessoa não se identificou com a área né?! A área da saúde ela exige muito, principalmente dessa parte técnica. Teve gente que foi embora, eu tinha muitos alunos que iam embora da cidade pra tentar outras oportunidades que aqui não conseguia. Então, foram turmas que a gente teve uma evasão significativa. (E8)

Entendo que um dos grandes problemas é o compromisso do nosso aluno. Muitas vezes, ele entra no curso e ele não se identifica com o curso, ele, a princípio, não sabe direito o que é o curso, enfim, ele não tem essa leitura inicial e, ao iniciar o curso, ele se decepciona, muitas vezes, e termina evadindo, isso é um dos fatores, entre outros. (E18)

Os excertos indicam outros fatores relacionados à evasão, como a falta de identificação de alguns estudantes com o curso e com a área profissionalizante, fazendo com que fiquem desestimulados a continuar no Programa. Outro motivo apontado é a mudança de cidade em busca de novas oportunidades, dentre elas as profissionais.

A alta evasão no curso PROEJA, de acordo com alguns depoimentos, frustrou as expectativas dos atuantes do Programa: um baixo número de ingressantes concluíram o curso. As falas de **E17** e **E18** evidenciam este quadro:

A minha expectativa é que fosse dada realmente aos nossos alunos a possibilidade de uma conclusão de um curso profissionalizante e também a conclusão do curso de ensino médio, que é importante na vida do aluno e, mediante as

dificuldades institucionais, houve uma grande evasão e nós, infelizmente, conseguimos alcançar esse objetivo com um número que, na minha opinião, né? Pouco, são poucos alunos que conseguiram terminar satisfatoriamente o Curso Agente Comunitário de Saúde Integrado ao Ensino Médio. (E17)

Não na verdade a expectativa nossa era que o curso realmente atingisse o maior número possível de alunos. Nós entendíamos que, na época, não houvesse uma evasão tão grande, pra mim foi uma surpresa, a evasão considerada muito alta [...]. Entendemos que esse era um dos fatores que iria fazer com que o curso, ao longo da caminhada, ele fosse desativado, por que a falta de demanda e a falta de interesse da população, no primeiro momento teve uma grande demanda, uma grande procura, mais, ao desenrolar do curso, foi acontecendo uma grande desistência [...]. A expectativa na realidade foi frustrada, porque nós tivemos uma altíssima evasão. (E18)

Este quadro nos faz refletir sobre um dos princípios do PROEJA, que se refere ao compromisso das instituições públicas integrantes dos sistemas educacionais com a inclusão da população em suas ofertas educativas.

O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes. Assim, um princípio dessa política - a inclusão - precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares. (BRASIL, 2007, p. 37)

Quanto às ações realizadas para minimização da evasão no PROEJA, foram apontadas as seguintes estratégias:

Quadro 4 - Ações para minimizar a evasão escolar

<i>Campus</i>	Ações para minimizar a evasão escolar
Araçuaí	<ul style="list-style-type: none"> ● Acompanhamento aos alunos que queriam desistir ● Envolvimento dos professores para criação de estratégias visando conter a evasão ● Palestras e aulas práticas ● Transporte coletivo municipal ● Discussões pedagógicas ● Trabalho junto aos professores visando a adequação de metodologias de ensino e das disciplinas as necessidades dos estudantes ● Plantões pedagógicos, aulas de reforço, monitorias ● Auxílio Financeiro ● Reivindicação de uma maior quantidade de servidores junto a Reitoria ● Intercâmbio com outros <i>Campi</i> no sentido de buscar experiências e compartilhar sucessos e fracassos ● Envio de servidores para participar de seminários, fóruns de discussão, workshops relacionados ao tema ● Diálogo com a prefeitura para contratação dos formandos do curso

Salinas	<ul style="list-style-type: none"> ● Criação do Grupo de Discussão “GD PROEJA” ● Coordenação de curso específica para o PROEJA ● Equipe de profissionais de apoio para atendimento aos alunos ● Acompanhamento aos alunos que queriam desistir ● Auxílio Financeiro ● Intervenção junto à metodologia do professor ● Divulgação do PROEJA ● Abertura de alguns setores no turno noturno para atendimento ao PROEJA ● Projeto de Estágio Curricular Supervisionado com maior flexibilidade
---------	--

Fonte: elaboração própria, a partir das entrevistas realizadas nos meses de maio e outubro de 2014.

Apesar das iniciativas para tentar reduzir a evasão escolar foi relatado que:

[...] não efetuamos ações institucionais mais presentes, como curso de capacitação, o apoio pedagógico aos professores, o apoio psicológico aos alunos. Não tínhamos psicólogo ainda ou assistente social ainda e, infelizmente, foram poucas as ações. (E17)

[...] essas ações não foram ações institucionais, foram ações isoladas dentro da Coordenação do PROEJA, dentro da supervisão pedagógica, quais, por exemplo, o cuidado na oferta do Auxílio, o acompanhamento individual do aluno, a intervenção mínima junto a metodologia do professor, a divulgação do PROEJA. Foram sempre ações limitadas no entorno da Coordenação do PROEJA e da supervisão pedagógica. Elas têm um impacto pequeno, na verdade, a institucionalização de tudo isso seria, inclusive, no sentido de que todo servidor pudesse motivar um aluno, pudesse incentivá-lo, pudesse acompanhá-lo no sentido de que todos os setores pudessem contribuir com o PROEJA, com os alunos do PROEJA. [...] a gente não tinha secretaria aberta pra o PROEJA, num momento

de, vamo dizer, de solicitação das trinta horas nos alegamos inclusive que as trinta horas favoreceria o PROEJA, porque haveria uma equipe a noite para atendê-lo em específico. Ainda assim às vezes acontecem algumas restrições de o atendimento em alguns setores no noturno ser até um horário tal e isso dificulta para o PROEJA. Houve um momento em que nós solicitamos do SIEC que é o setor responsável pelo estágio, nós solicitamos que fosse feito um plantão com pelo menos um servidor pra esclarecer as dúvidas do estágio no período noturno, que é o horário de aula dos alunos, afim de que eles não precisasse se deslocar no diurno, que é o horário de trabalho deles. Houve um momento em que foi solicitada uma Portaria pra que um grupo de professores, e técnico e pedagogo pudessem elaborar um projeto de estágio mais flexível pra esses alunos, que aliás é o que está possibilitando que a primeira turma, a primeira e a segunda turma termine o curso. Então foram ações meio que isoladas, eu ainda sinto falta de uma ação institucional e aí, nesse sentido, eu amplio o institucional Campus para o institucional IFNMG. Essa ação institucional no sentido de valorizar, de acolher, de assumir o PROEJA como responsabilidade de todo e qualquer servidor, professor, gestor ou não. Penso que daria um efeito bem importante, sobretudo, na evasão. (E22)

A partir das falas, observa-se que as ações para conter a evasão foram pontuais e que faltaram intervenções mais eficazes, tanto da gestão escolar, quanto do próprio Instituto, visando a mudanças necessárias nas estratégias para permanência dos educandos na escola.

Faz-se então necessária a implementação de políticas de apoio ao estudante para garantir, além do acesso, a sua permanência e êxito nos estudos. Neste sentido, o Governo Federal implantou, em 2008, a Assistência ao Estudante PROEJA, no valor de R\$ 100,00 mensais, para o educando matriculado e frequente em curso do PROEJA, na Rede Federal de Ensino. A referida Assistência visa subsidiar as despesas referentes ao curso com alimentação, transporte e aquisição de material

didático. A operacionalização da Assistência ao Estudante PROEJA ocorria através da descentralização de recursos da União, conforme matrículas informadas pelas instituições da Rede Federal de Ensino⁴⁵. Assim cada *Campus* estabeleceu critérios para a concessão do referido auxílio financeiro, por meio de regulamento, que, em linhas gerais, consiste em frequência e rendimento escolar satisfatórios.

A partir da homologação do Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), os recursos específicos para investimento em programas de assistência estudantil são alocados na matriz orçamentária das instituições da Rede Federal de Ensino. Estas instituições são responsáveis pela elaboração da sua regulamentação para concessão da assistência estudantil, bem como pelos mecanismos de acompanhamento e avaliação desta política. Sendo assim, o Auxílio Financeiro para o Estudante do PROEJA constitui-se em uma das modalidades do Programa de Apoio e Assistência ao Estudante da Política de Assistência Estudantil do IFNMG.

Foi relatado pelos entrevistados que os *Campi* tiveram alguns impedimentos para implementação do auxílio financeiro ao estudante do PROEJA:

[...] eu penso que dificuldades tiveram muitas e, em alguns momentos, parece que, no administrativo, eu vou falar mais do administrativo, que era o que a gente mais via, que, no pedagógico, a gente num via tanto isso, mais parece que a coisa fugia um pouquinho do controle, principalmente com relação a pagamentos. Eu me lembro que o primeiro ano o pessoal tinha uma certa expectativa e, assim, acho que eles não foram muito esclarecidos sobre o funcionamento desses programas de bolsa. Então, eu acho que eles tinham uma expectativa e

⁴⁵ Os recursos para a Assistência ao Estudante PROEJA são provenientes da ação orçamentária Assistência ao Educando da Educação Profissional e Tecnológica nº 2994. Até 2010, a concessão desta Assistência, ocorria mediante a análise da SETEC, de documentação encaminhada pelas instituições da Rede federal de ensino, que consistia no Plano de Trabalho e na lista de estudantes cadastrados no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

o administrativo não atendeu da forma como eles esperavam. Então, eu acho que a gente teve vários problemas no início aí. (E5)

Existia muito conflito aqui com os alunos do PROEJA sabe?! Assim, com relação a pagamento, porque eles recebem uma bolsa, isso era um negócio que, assim, era um conflito doido, por que “ah não recebeu”, porque “o professor não mandou a planilha”, sabe?! (E7)

Esses estudantes eram alunos menos favorecidos, não tínhamos ainda o programa de assistência estudantil implantando na instituição. O pagamento da bolsa, o valor de 100 reais, demorava, os alunos demoravam receber essa bolsa, porque não tínhamos a estrutura administrativa no Campus. (E17)

Às vezes, atrasava um pouco a documentação, que tinha um critério pra pessoa receber, de frequência, de nota, pra pessoa receber a bolsa. Então, quando atrasava um pouquinho, a gente sentava, fazia um mutirão pra fazer tudo certinho sem problema, a cobrança de professor a respeito de faltas dos alunos. (E20)

E17 expõe sobre a dificuldade em ofertar o auxílio financeiro no início do curso PROEJA, apenas após a melhoria da estruturação administrativa na escola, foi possível que os alunos tivessem acesso a esse benefício, “[...] então, aí passado algum tempo nós pudemos trabalhar com o aluno e ele teve direito ao recebimento da bolsa que trouxe ajuda aos alunos pra permanência na instituição”. Já os relatos de **E5** e **E7** evidenciaram que existiam conflitos em relação ao assunto entre os discentes. Tal fato pode ter ocorrido em virtude de questões administrativas, em relação à documentação comprobatória para o pagamento do auxílio financeiro, o que acarretou no não atendimento às expectativas dos estudantes. Nesta perspectiva, pode-se indagar se o recebimento do auxílio financeiro seria o que motivou os discentes a participarem do Programa. Algumas falas corroboram a indagação:

O que eu acho é que, muitas vezes, a questão da bolsa, eu sei que eles precisam, eu sei que é necessário, e eu não to falando especificamente só do PROEJA, eu to falando de qualquer curso. Eu acho que questão de bolsa, de você dar bolsa para os alunos, eu acho que isso, algumas vezes, atrapalha, porque entra alunos que não estão interessados em aprender, mais sim em conseguir aquela bolsa, né?! E que ainda tem um valor bem irrisório, mais lembrando, estamos numa região, que é o Vale do Jequitinhonha, e que é um local pobre e que qualquer valor pra eles já é alguma coisa. (E10)

É uma das coisas que é muito visível no PROEJA, desde que eu trabalhei em Januária até hoje, muitos alunos entram inicialmente por conta da bolsa, a bolsa financeira, eles recebem uma bolsa de cento e poucos reais, e aquele valor ajuda muito. Cem reais, aquele valor ajuda muito na vida deles familiar, então, já que tá estudando, vão aprender uma profissão e ainda tão recebendo e ajuda em casa né?! Então, muitos alunos entram por conta dessa bolsa e depois alguns continuam, ficam no curso até o fim por conta da bolsa, mais, com certeza, a bagagem de aprendizagem é outra e a maioria sai com uma transformação, uma mudança muito grande. (E14)

Os excertos mostram que o público atendido pelo PROEJA constitui-se de cidadãos com condições socioeconômicas pouco favoráveis, que, muitas vezes, já têm sua renda mensal comprometida com as necessidades cotidianas, já possuem família ou estão desempregados. Diante desta realidade, o Auxílio Financeiro, que se mostra como uma estratégia de permanência na escola, parece ser utilizado, parcialmente ou totalmente, na composição da renda familiar “[...] a gente sabe que os alunos recebiam uma bolsa, mas essa bolsa era em sua maioria inserida na renda familiar” (E8). E10 questiona o oferecimento do auxílio financeiro em programas educacionais, pois, embora reconheça a sua necessidade, ele acredita que muitas pessoas ingressam nesses cursos apenas visando a tal benefício. Cabe ressaltar,

conforme antes já esclarecido, que, para o recebimento do Auxílio Financeiro, o *Campus* estabelece critérios através de regulamento e que é só mediante o cumprimento desses critérios que o pagamento do auxílio é efetivado. Desta forma, mesmo que supostamente o ingresso no Programa fosse em virtude do Auxílio Financeiro, ao longo dos três anos de curso, a permanência do discente se justificaria possivelmente por outras razões. A entrevista abaixo evidencia esse aspecto:

Eram 40 vagas, e tinha uma turma [que] formou com 15, sei lá, 16, a outra formou com 12. Existe também a evasão [que] é grande, até porque têm dificuldades, eles têm problemas familiares que faz com que desistam mesmo da escola. Mais, assim, aqueles que persistem, eles vão até o fim, e, depois, a gente percebe que não é mais por conta da bolsa, é por conta do conhecimento, da busca por melhoria de vida. (E14)

Mediante a fala de **E14**, pode-se questionar se a bolsa é o que mantém os discentes no Programa, visto que há elevada taxa de evasão nesses cursos. Outros depoimentos sinalizam neste sentido, evidenciado que o Auxílio Financeiro não é suficiente para impedir a evasão escolar:

Em relação também se a gente pega, por exemplo, o aluno do PROEJA, os R\$ 100,00 de bolsa não é uma solução pra evitar a evasão, não é que atrai o aluno mais “ah eu vou ganhar R\$ 100,00 pra participar do Programa”. Eu acredito que isso não é mais verdade, já caiu, porque senão, não teria evasão pra ganhar R\$ 100,00. Apesar da gente perceber essa precarização também aí, em relação à questão, principalmente das condições mesmo financeiras, econômicas, da maioria da população, que a gente pega um público que é carente, isso também é fato. (E4)

[...] nesse momento de seleção, nos também divulgamos o Auxílio PROEJA, o Auxílio Financeiro. Mesmo o Auxílio Financeiro não foi tão vamo dizer, não foi tão forte o argumento do Auxílio Financeiro, não foi tão forte a ponto de segurar esses alunos todos. (E22)

As entrevistas apontam que seria preciso um aumento no valor do Auxílio Financeiro, ou até mesmo que este Auxílio suprisse a necessidade do estudante trabalhar ou minimizasse sua jornada diária de trabalho.

[...] é aumento do recurso oferecido ao aluno, da bolsa, Auxílio Financeiro. Esse recurso não é suficiente porque deveria ser um recurso necessário pra alimentação aqui no Campus, um recurso necessário para ônibus e esse recurso já nos foi compartilhado, quando tínhamos PROEJA, que o recurso era insuficiente. (E17)

Outra limitação que eu acho o próprio valor da bolsa, se não me engano era de cem reais, é um valor muito baixo. Interessante é que essa bolsa do PROEJA, ela permitisse que a pessoa não precisasse trabalhar dois turnos durante o dia, de preferência que não trabalhasse nenhum. Que fosse uma bolsa mais ou menos próxima de um salário mínimo pra que a pessoa pudesse realmente se dedicar aos estudos e agregar conteúdos, aumentar o seu nível educacional e, efetivamente, poder buscar uma colocação melhor no mercado de trabalho. O valor da bolsa, eu sempre achei muito baixo também e, de três anos, é um tempo considerável. (E19)

No caso nosso aqui talvez seria uma forma de ter uma ajuda de custo que justificasse a pessoa diminuir o trabalho. Não vou nem falar sair do trabalho, mais diminuir a ação do trabalho dele, eu acho que é a única forma que tem [...]. Sim, cem reais na época, hoje eu não sei quanto que é, de cem reais. Esses cem reais a maioria gastava na condução e, às vezes, alimentação aqui na escola. Apesar que nós tínhamos dois dias da semana que a escola dava o lanche aos alunos, se não me engano, era terça e quinta, ou segunda e quarta, dois dias que dava na hora do intervalo, dava o lanche pra eles, mais era pouco. Então, eu acho que precisa fazer isso, que o pessoal já é um

pessoal que vem já decido, mais de vinte anos, já tá consciente das coisas que querem, então, deveria ter uma bolsa no valor maior do que na época, de cem reais. (E20)

É necessário ressaltar que, além do Auxílio Financeiro, o estudante do PROEJA pode concorrer a outras modalidades do Programa de Apoio e Assistência ao Estudante da Política de Assistência Estudantil do IFNMG como, por exemplo, aos Auxílios Transporte, Alimentação e Cópia e Impressão.

A discussão sobre o baixo valor do Auxílio Financeiro é pertinente, pois alguns discentes podem estar desempregados ou ainda ter um salário que não lhes permitam acompanhar o ônus da volta à escola. Assim, o Auxílio Financeiro oferecido ao estudante do PROEJA ou ainda a Política de Assistência Estudantil não são, por si só, suficientes para fazer frente ao desafio da permanência dos jovens e adultos na escola. É preciso então uma articulação entre a Política de Assistência Estudantil e outras políticas sociais, como também mudanças nas instituições de ensino em relação às estratégias de acesso e permanência desse alunato, com ações que reconheçam suas particularidades no processo de escolarização, visando resguardar, desta maneira, o direito à educação na sua plenitude.

6.2.2 Formação dos profissionais para atuar no PROEJA

A crescente qualificação é um requisito para a prática docente. Desse modo, é primordial uma formação específica do educador para enfrentar a realidade trazida pelo PROEJA. A diversidade de vivências, experiências e cultura dos educandos tornam o processo educativo mais complexo e requer um olhar diferenciado para este público, sinalizando para a necessidade de propostas pedagógicas e metodologias apropriadas. Diante deste desafio, destaca-se a necessidade da consolidação de uma escola comprometida com a emancipação dos indivíduos que dela participam. Neste cenário, o professor tem um papel de grande importância, pois apresenta-se como um agente de mudança quando se propõe a realizar uma prática educativa consciente. Sobre isto, Freire (1996, p. 39) afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Quando se salienta a importância de uma formação específica para o contexto do PROEJA compreende-se que esta seja uma das estratégias para melhoria da educação, por meio das concepções de ensino e práticas direcionadas a esse público. Ao perguntarmos sobre os entraves para a execução do PROEJA, o aspecto citado mais recorrente foi a falta de formação dos profissionais da educação para atuarem no Programa:

[...] eu não tive nenhuma formação, e é nisso que eu to falando pra você, o maior problema na minha opinião do PROEJA, e eu diria até mais, não só o PROEJA ou de Mulheres Mil, é falta de formação do professor, essa formação continuada pra atuar nesses programas, e também perfil, porque nem todo professor tem perfil, na minha opinião, tem perfil pra atuar nesses programas. Então, é preciso identificar quais docentes têm perfil, capacitar esses docentes, envolvê-los pra que, de fato, aconteça o programa da forma como ele foi pensado, que uma coisa é se pensar o programa lá em cima, mas quando se chega ali, na concretude da sala de aula, do dia a dia, as coisas não acontecem como estão sendo previstas e, principalmente, porque querem colocar o Programa com um escopo filosófico super interessante, mas desconsidera um dos principais agentes do processo, que é o professor que vai tá lá na sala de aula no dia a dia. Então eles desconsideram, não capacitam, não formam, não preparam, então, joga lá de qualquer forma, nunca vai dá certo sabe?! Esse Programa não vai dá certo enquanto não se considerar os pilares desse Programa, que são os alunos, que são os professores que atuam, é isso! Então, fica, eu sempre coloco, são políticas públicas que estão sendo desenvolvidas por obrigatoriedade legal, sem nenhum compromisso com, realmente, com os princípios fundadores ou os objetivos que norteiam esses programas, é minha opinião. (E3)

[...] não houve um treinamento dos professores, não houve a preparação dos professores neste sentido, essa formação. Então, essa formação dos

professores acabou sendo o quê? Iniciativa individual, de busca de compreensão e nas discussões entre a gente. Então, assim, se deu muito mais por um esforço pessoal e coletivo, a partir dos problemas que iam surgindo. Agora, uma preparação antecipada para compreender o que é o PROEJA, como funciona, metodologias, práticas pedagógicas, tudo isso não ocorreu. E os profissionais que atuavam, atuavam com vontade, com prazer, na grande maioria. Claro tem um ou outro que talvez num tenha tanta motivação, mas, de maneira geral, a gente observava essa motivação mais, no entanto, com esse detalhe, de que só boa vontade, às vezes, a gente não é tão efetivo em atingir o objetivo que se propõe. (E6)

É certo “[...] que não havia (e ainda não há), na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional” (MOURA e HENRIQUE, 2007, p. 21). Dessa maneira, existe a necessidade de se considerar uma formação de professores que contemple questões relativas à modalidade EJA, com suas especificidades. Para o desenvolvimento do trabalho com os educandos do PROEJA, deve-se levar em conta suas particularidades, seus saberes culturais e do mundo do trabalho. Corroborando com a ideia dos autores citados, entende-se que mediante a inexistência de uma formação inicial satisfatória, que contemple os conhecimentos necessários para se lecionar no PROEJA, assim como da permanência de lacunas na política de formação de professores para atuação na EJA e na Educação Profissional, as instituições que ofertam o Programa devem empenhar-se na preparação de seus profissionais através da formação continuada para exercer tal função.

As entrevistas indicaram não ter sido oferecida pelos *Campi*, previamente ao início dos cursos, uma preparação em relação à prática educativa no PROEJA. Cabe salientar que o Documento orientador do PROEJA aponta que é fundamental a formação continuada de gestores e docentes antes da implantação do Programa e que esta formação deve ser oferecida sob a responsabilidade das instituições ofertantes, assim como em programas de âmbito geral, fomentados e organizados pela SETEC/MEC (BRASIL, 2007). Quanto às instituições ofertantes, os

seus Planos de Trabalho devem contemplar a formação continuada por meio de, no mínimo:

a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas; b) participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/ MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC; c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa.

(BRASIL, 2007, p. 60)

Quando questionados sobre a participação em cursos de formação continuada para gestão e/ou docência no PROEJA, antes ou durante a atuação nos cursos do Programa no Instituto, dois dos sete gestores participantes da pesquisa afirmaram que fizeram cursos de capacitação, um possui formação em nível de pós-graduação *lato sensu* na área específica do PROEJA e quatro não participaram de nenhum curso de capacitação antes ou no período de atuação no Programa.

No tocante aos docentes, um deles relatou ter participado do I Fórum Regional de Pesquisas e Experiências em PROEJA, organizado pela SETEC/MEC, em setembro de 2010, direcionado a estudantes, professores, gestores e pesquisadores envolvidos nos cursos PROEJA. Outro docente relatou que cursou pós-graduação *lato sensu* em PROEJA, porém não chegou a concluir o curso devido à falta de defesa da monografia. Os outros treze professores participantes da pesquisa não fizeram nenhuma formação continuada voltada ao PROEJA.

Em relação à experiência docente na EJA ou no PROEJA antes de começar a lecionar nessa modalidade no IFNMG, dez dos quinze professores entrevistados afirmaram nunca ter trabalhado com o público de EJA. Cinco responderam que já tinham experiência em docência na EJA e ou no PROEJA quando ingressaram no Instituto.

Outro aspecto destacado na questão da formação dos professores foi a falta de licenciatura, de formação pedagógica dos bacharéis, que atuam em áreas específicas nos diversos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e nos cursos superiores no Instituto, é o que se pode observar nas falas abaixo:

[...] eu vejo que faz falta a licenciatura, ela é fundamental para dar uma base mínima para o profissional compreender o ponto chave do quê que é ser docente, para que ele possa ter o mínimo de compreensão, de busca de como exercer o ensino nesse sentido. Num é que a licenciatura vai deixar o cara preparado, nenhum curso deixa ninguém preparado, mas na verdade pra poder dar um norte, de perceber que o docente com a licenciatura ele..., específica pra ele o diferencial, que é ser profissional na educação e ser profissional de máquinas. São seres humanos que cê tá trabalhando, então, é um outro processo! É uma aprendizagem constante. Então, no caso do bacharel, por mais que ele tenha um domínio amplo do conteúdo específico, mas eles mesmos reclamam da falta disso. (E6)

Uma outra dificuldade a formação, principalmente, no Instituto Federal, que é uma instituição de educação profissional técnica, a gente tem muitos bacharéis. Existem vários bacharéis, inclusive aqui no Campus e no Instituto, de um modo geral, que tem uma postura, uma concepção de educação bastante abrangente. Mais, de um modo geral, eles não são preparados para a sala de aula. A sala de aula complexa, como é a sala de aula do PROEJA, estão preparados menos ainda, então, é muito mais complexo. (E22)

Conforme indicado nos excertos, o fato do docente não possuir a licenciatura pode intensificar ainda mais as dificuldades em lidar com o público do PROEJA, devido as suas especificidades no processo de ensino aprendizagem. Agrega-se a isso a situação de que muitos desses professores ingressam no Instituto sem nenhuma experiência na

docência, e com conhecimento insuficiente sobre a missão e as características do ensino nos Institutos Federais, em relação à Educação Profissional, ao currículo integrado e sobre a própria EJA e/ou o PROEJA. Apesar da formação, de graduação e, mesmo, de mestrado ou doutorado, em muitos casos, não há discussões necessárias sobre a área da educação na formação dos docentes. Desta maneira foi citada, nas entrevistas, a necessidade de complementação pedagógica para os bacharéis, o que ainda não vem acontecendo no contexto do IFNMG.

A maioria dos professores entrevistados afirmou que não estavam preparados para receber o público do PROEJA e que encontraram diversas dificuldades com o trabalho educativo no Programa. Mediante este panorama, os entrevistados consideram a formação continuada imprescindível para uma melhor implementação do PROEJA:

Eu acho que tem que acontecer, no meu ponto de vista, no Instituto, é uma questão mais de formação específica pra trabalhar com esse público, vamos dizer assim especial. [...] essa formação pra gente trabalhar de maneira diferenciada, ela tem que acontecer no Instituto, não só através de reuniões, mais através de mini cursos, troca de experiências. Eu acho que é isso, é a formação do professor pra poder trabalhar melhor, de maneira diferenciada no curso. (E2)

[...] a instituição, primeiro, no momento que ela oferece um curso dessa maneira, sabendo que temos que trabalhar com um grupo diferenciado, pessoas que há muito tempo não visitam a escola, pessoas que são pais de família, que trabalharam, que têm uma certa dificuldade até de permanecer em sala de aula. Já que é um trabalho mais diferenciado e não temos formação na graduação, que hoje é muito difícil ter, a instituição, ela tinha que formar, dar cursos mesmo de capacitação, para que nós, profissionais, pudéssemos lidar com esse público de maneira satisfatória, porque, às vezes, se isso não acontece, o que que vai acontecer? Frustração para o professor e frustração para o aluno, e não respondemos, nem a gente, nem os alunos, o que a instituição deseja, o próprio Programa deseja. (E14)

Os relatos indicam a carência de formação para os docentes que atuam no PROEJA. Entende-se então que a promoção de espaços para a formação continuada, voltada para o PROEJA, deve ser não apenas oportunizada, mas, sobretudo, prioritária na gestão escolar, visando à preparação dos professores dos *Campi*, no que se refere à compreensão das especificidades da educação de jovens e adultos e sua relação com a educação profissional e o ensino médio. Porém, a responsabilização por essa formação precisa se consubstanciar em uma ação conjunta entre as escolas, os órgãos articuladores do ensino e o MEC, para a estruturação de estratégias e intervenções efetivas sobre o assunto.

Diante do compromisso político-social da EJA com a construção dos conhecimentos e uma formação cidadã evidencia-se a importância da constituição de um quadro de educadores com competências específicas para atuação no PROEJA. Pode-se compreender, analisando as respostas dos entrevistados, que as dificuldades elencadas têm relação estreita com a especificidade do público da EJA, demandando, assim, uma maior atenção daqueles que criam e subsidiam as políticas públicas visando à melhoria das condições para a formação docente. Um aspecto importante nesta formação é a compreensão dos jovens e adultos da EJA e o respeito às suas habilidades, capacidades e modos de aprendizagens.

Os alunos nessa modalidade de ensino são, via de regra oriundos das camadas populares, com valores e expressão diferenciados daqueles que se estabelecem na cultura escolar, excluídos da escola regular por dificuldades de acesso, de conciliação com a inserção precoce no mercado de trabalho, ou de adaptação à própria organização escolar. Agora, inseridos numa instituição não originariamente concebida para atender a esse público, vão demandar um trabalho específico que considere seu contexto de vida, necessidades de aprendizagem, desejos e expectativas em relação à escola e o vasto mundo de conhecimentos construídos ao longo da vida.

(DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 60).

Os entrevistados ressaltaram que a oferta de formação continuada, visando à melhor qualificação para atuação no PROEJA, nos *Campi* pesquisados, no período de efetivação dos cursos do

Programa, não ocorreu de maneira satisfatória, por diversos motivos inerentes à dinâmica institucional. Esta situação fica clara nos trechos de entrevistas a seguir:

[...] uma formação continuada específica pra PROEJA enquanto eu estou como Diretor de Ensino, eu ainda não consegui fazer, só essa que aí foi institucional a Especialização, aperfeiçoamento no PROEJA, mais um curso de curta duração, algo, nesse sentido, nós não conseguimos fazer. Até porque já tem aí, desde que a gente iniciou a gestão, por causa das duas greves que o Campus passou nem a Semana Pedagógica a gente tem conseguido trabalhar direito, ela tem sido trabalhada ao longo do processo com intervenções específicas do Núcleo de Supervisão. Mais aquele momento de parar, de refletir, fazer um momento, uma tarde de discussão de PROEJA não, só o grupo de discussão que a gente montou especificamente pra isso. (E16)

Foram poucas as ações, não procuramos um curso de capacitação, por exemplo, para os professores, que a gente poderia ter chamado alguém pra incentivar, alguém pra apresentar pra eles uma proposta de trabalho, com os professores. O que nós tínhamos, na diretoria de ensino, era um apoio do pedagogo, que também era um servidor inexperiente na área do apoio pedagógico aos professores. Ele estava aprendendo ainda, não tinha trabalhado, não tinha experiência nessa área. (E17)

É necessário então que haja para além de uma política pública de formação de professores sólida e permanente, financiada e de responsabilidade do Estado, iniciativas da gestão local na indução de ações, que visem a uma formação específica dos educadores para o PROEJA, para que estes, ao desenvolverem suas práticas educativas, possam contemplar as características socioculturais e pedagógicas dos jovens e adultos.

O Documento Base do PROEJA sinaliza a necessidade de formação de professores e gestores, com o objetivo de construir um quadro de referência, sistematizar as concepções e práticas político-pedagógicas para a orientação da continuidade do processo de implementação do Programa e sua permanente avaliação. Para tanto, estabeleceu-se que a SETEC/MEC, gestora nacional do PROEJA, é responsável pela instituição de programas especiais para a formação de formadores e para a pesquisa em educação de jovens e adultos (BRASIL, 2007), através da:

- a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; b) articulação institucional com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA; c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional.

(BRASIL, 2007, pp. 60-61)

Deste modo, foi implantado pelo MEC, no ano de 2006, o Programa de Capacitação de Profissionais do Ensino Público, para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade EJA. Tal programa teve como principal ação a oferta do curso de pós-graduação *lato sensu* PROEJA.

O oferecimento do Curso foi efetivado pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A pós-graduação *lato sensu* PROEJA atenderia, preferencialmente, aos profissionais das redes públicas federal e estaduais da área da educação que atuam na educação profissional técnica de nível médio ou na educação de jovens e adultos, ou ainda para aqueles que pretendam trabalhar como professores ou gestores em programas e projetos pedagógicos que integrem estas modalidades educacionais (LIMA FILHO, 2010, p. 116).

A primeira edição da pós-graduação *lato sensu* PROEJA atendeu 15 polos, objetivando a capacitação de cerca de 1.400 educadores, gestores e técnicos administrativos. Em 2007, ampliou-se o número de instituições ofertantes para 21 polos, com, aproximadamente, 3.450 matrículas. Já a terceira edição do curso, em 2008, foi realizada em 33 polos, com, aproximadamente, 3.794 matrículas. A quarta edição

aconteceu em 2009 e também contemplou 33 polos, com 2.789 matrículas⁴⁶. Em alguns momentos das entrevistas a Especialização PROEJA foi citada:

[...] foi em 2007 e oito começou essa Especialização, mais o que acontece dentro da instituição lá [Campus Januária] eu ouvi muito das pessoas dizerem assim “eu fazer essa Especialização pra depois eu ter que trabalhar no PROEJA” e quando aqui, em 2013, a instituição ofertou a pós-graduação em EAD ninguém, ou praticamente ninguém, se inscreveu com medo mesmo de o fato de ter essa capacitação ser obrigado a trabalhar com o PROEJA no momento que tiver na instituição. (E14)

Nesse um ano e meio aí que eu vi diretamente programa diretamente vindo da SETEC, do MEC, foi uma Especialização aqui no Instituto e aí os servidores interessados participaram e tão fazendo e tudo mais. Só que eu acho pouco, acho interessante, mas acho pouco e, às vezes, são atitudes que são programas que não abrangem todos. Eu acho que a gente tinha que pensar em métodos que abrangem todos os servidores do Campus [...]. Esse do aperfeiçoamento, da Especialização, ficou pra aqueles interessados, muitos se inscreveram, mas muitos ficaram de fora, porque, às vezes, a pessoa não tem a percepção da importância disso, do PROEJA, e fala assim “ah eu não quero mexer com o PROEJA, quê que o PROEJA vai me dar de retorno?” (E16)

[...] essa formação específica do PROEJA eu tenho conhecimento dela em 2009, quando foi ofertada a primeira turma de Especialização PROEJA em Januária, da qual eu fiz parte. E

⁴⁶ Fonte: Portal MEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja/apresentacao>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

agora, em 2013, quando se iniciou uma Especialização PROEJA, da qual eu sou tutora presencial, e que aqui, depois de ampla divulgação, eu tive três ou quatro técnicos administrativos que se interessaram de fazer a Especialização. Então, em termos docentes, não é uma área de grande interesse o estudo, a construção de pesquisas na área do PROEJA entre os docentes não é muito comum. (E22)

As falas demonstram que o interesse dos servidores, sejam professores ou técnico-administrativos, em participar da Especialização PROEJA não é expressivo ou é inexistente. No entanto, diante da manifestação da grande maioria dos participantes da pesquisa em relação à necessidade de formação específica para exercer a docência no PROEJA, é preciso refletir sobre outras estratégias de formação continuada para alcançar os professores que realmente queiram ministrar aulas no Programa. Lima Filho (2010) argumenta que a formação dos professores para lecionar no PROEJA é um dos aspectos relevantes da política enunciada nos documentos oficiais de formulação do Programa. É, então, necessário investigar em que medida essas concepções estão sendo efetivadas e se, de fato, elas estão se mostrando como estratégias coerentes e suficientes para que os profissionais atuem. Tal atuação deve empreender a realização de objetivos como facilitar o ingresso, permanência e término dos cursos pelos jovens e adultos, com vistas a proporcionar uma formação integral, tendo como eixos norteadores o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia (LIMA FILHO, 2010). Os depoimentos dos entrevistados corroboram nesta direção:

[...] os obstáculos, o primeiro que eu coloco essa questão de formação, de profissionalização desse docente: quem é que tá dando aula pra esse PROEJA, passou por uma capacitação, quer passar? Por que a capacitação, por exemplo, a gente tem no Instituto, mas quem é que se habilitou a fazer uma Especialização em PROEJA. Essa ideia de retroceder, então, a maioria dos professores já estão em mestrado, doutorado “vai retroceder, vai fazer uma capacitação?”. Essa capacitação, ela tem que ser diária, através de grupos de discussão. [...] os professores, eles citam a questão da falta de

profissionalização, mas eles não estão dispostos a se capacitar através de uma Especialização e talvez o caminho seja outro, talvez tenha que realmente trazer essa discussão, criando grupos de pesquisa, trazer essa discussão pro dia-a-dia. Eu acho que seria mais ou menos por aí. (E4)

Acredito que especialização não teria talvez uma demanda grande, porque especialização também demanda tempo maior de, no mínimo, 360 horas, mas com relação à formação continuada, a cursos mais rápidos, cargas horárias menores acredito que sim, porque é um anseio dos professores, dos profissionais que atuam no PROEJA, sempre foi aqui. (E21)

Além do planejamento de estratégias quanto à maneira de ofertar a formação continuada, visando a um maior envolvimento dos servidores, alguns entrevistados ressaltaram a necessidade das escolas propiciarem condições favoráveis para esta formação. Tais condições se referem, por exemplo, à redução da carga horária de aulas⁴⁷, para que o professor tenha tempo disponível para a formação.

Acredita-se que a formação continuada possa contribuir para diminuir as lacunas existentes na formação inicial, assim como as dificuldades na prática educativa dos docentes que trabalham no PROEJA. Logo, torna-se pertinente a reflexão sobre as condições para sua oferta, considerando o papel da gestão e do professor neste processo. Silva, Freitas e Medeiros (2007, p. 80) expõem que:

⁴⁷ O limite máximo referencial de carga horária docente, em sala de aula, no IFNMG é estabelecido em: 10 (dez) horas/aula semanais para o docente com Regime de Trabalho de 20 horas semanais, e 16 (dezesesseis) horas/aula semanais para o docente com Regime de Trabalho de Tempo Integral ou DE (40 horas semanais de trabalho). A carga horária semanal de trabalho do professor corresponde à soma das Atividades de Ensino (compreendem as aulas ministradas, e as Atividades de Organização e de Apoio ao Ensino, essas últimas atividades contemplam, inclusive, a participação docente em grupo de estudo ou em outras ações de formação continuada em contexto), Pesquisa e Extensão e as Atividades de Gestão Institucional, quando houver (IFNMG, 2013b).

Como estamos tratando de uma clientela muito específica, a formação do professor para esse nível de ensino é de grande relevância para garantir sua qualidade. Essa formação não só deve ser feita em cursos, mas principalmente realizada dentro da própria comunidade escolar, pela troca de ideias e pelos diálogos em fóruns específicos.

Os planos e programas de educação de jovens e adultos postos em prática no Brasil pouco favorecem uma formação integral, o que dificulta seu impacto social. Neste sentido, a atuação dos profissionais que trabalham no PROEJA, considerando sua formação específica, pode mostrar-se como um diferencial no enfrentamento das demandas e especificidades deste campo educacional.

As entrevistas sinalizaram também para a necessidade de metodologias de ensino que atendam a diversidade do público do PROEJA, aspecto este que está intimamente relacionado à questão da formação para atuar nessa área - esta foi uma outra dificuldade ressaltada nas entrevistas. Pela análise das entrevistas, foi possível inferir que um dos desafios dos docentes na prática educativa com os jovens e adultos foi desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem apropriadas a estes estudantes, e evitar a transposição inadequada de práticas educativas de outras modalidades de ensino, em que lecionavam, para o PROEJA:

E a questão mesmo de como você conquistar esse aluno pra ele não desistir do curso, então, as maneiras, então, exige mais do professor a questão do PROEJA, porque o professor tem que ter uma metodologia diferenciada pra trabalhar com esses alunos, ter dinâmica em sala de aula, então, um dos obstáculos é o que [...] o interesse do professor em trabalhar novas metodologias no PROEJA, porque é um sistema diferenciado, então, o professor tem que adequar suas metodologias. (E12)

O obstáculo mais geral que eu vejo é essa dificuldade mesmo de ter profissional pra trabalhar, e os alunos, no sentido de aquele profissional, ele conseguir direcionar, de fato, a sua disciplina para aquele grupo diferenciado. Eu

vejo que é um obstáculo para o profissional isso, trabalhar dessa maneira, porque, às vezes, a gente tá muito mecanizado em trabalhar com o ensino de uma maneira e, quando você depara com uma sala de um PROEJA, de um programa de Educação de Jovens e Adultos, você percebe que você precisa modificar sua prática mesmo, porque senão você vai sair frustrado e vai frustrar os seus próprios alunos. (E14)

É fato que o trabalho educativo no PROEJA exige novas formas de lecionar, metodologias de ensino diferenciadas, mais acessíveis ao público de jovens e adultos, já que não são alvos específicos da escola “regular”. Segundo Oliveira (2007, pp. 64-65), “Currículos, programas e métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular”. Sendo assim, pode-se entender as dificuldades que a escola tem em atender os jovens e adultos e o despreparo dos profissionais para lidar com esses estudantes.

Ainda existe, entre boa parte dos professores atuantes na EJA, a concepção de adaptação das estratégias e metodologias do ensino denominado “regular” para esta faixa etária diferenciada. Para Favero, Rummert e De Vargas (1999) essa representação, corrente na educação - assim como aquelas que consideram a EJA como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, um favor, uma missão movida pela solidariedade de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos - influenciam a sociedade e os mecanismos de exclusão.

Essa falta de especificidade no trabalho com a EJA demonstra a necessidade da estruturação de cursos, currículos e programas, subsidiados em propostas teórico-metodológicas que contemplem as especificidades do ensino de jovens e adultos.

A fala de **E12** chama a atenção em relação às exigências para a atuação docente no PROEJA, referindo-se ao (des)interesse do professor em adotar novas metodologias em sala de aula como um dos obstáculos ao desenvolvimento do Programa. Esta situação parece ser resultado da falta de preparação do professor ou, ainda, da vontade e disposição em criar metodologias diferenciadas, outras possibilidades de construção dos conhecimentos para o trabalho com os jovens e adultos que contem-

plem as diferentes formas de aprendizagens deste público. Neste sentido, Shiroma e Lima Filho (2011, p. 733) apontam:

A composição heterogênea do alunado do PROEJA demanda redobrado empenho dos professores para construírem metodologias, recursos didáticos apropriados e formas inovadoras de ensinar e avaliar para que não reforcem, também no espaço da EJA, as experiências vividas pelos alunos de múltiplas exclusões.

Nos depoimentos dos entrevistados, ficou explícito que foi necessário repensar a prática educativa, a maneira de lecionar, devido à heterogeneidade e características específicas do público PROEJA. A partir dessa reflexão foram efetivadas mudanças ao ministrar aulas no Programa.

Eh primeiro a minha dificuldade foi a metodologia, de não entender que eles levavam muito mais tempo para absorver um conteúdo, então, eu tive que mudar, trabalhar mais tempo com o conteúdo mesmo. (E1)

[...] foi um desafio o PROEJA, eu tive que pesquisar bastante pra poder trazer novas práticas, novas metodologias pra sala de aula e, com isso, a gente construiu um caminho pra poder enfrentar desafios: como é o PROEJA e como é o desafio diário de salas de aula, com o aluno que não aprende, com o aluno que não consegue entender determinada disciplina. (E9)

Nós procuramos observar neste curso, no primeiro momento, não havíamos mudado mais depois a gente foi vendo que, se nós colocássemos uma metodologia para ensinar, de forma dinâmica, nós conseguiríamos mais. Então, assim, nas disciplinas, a gente procurava, o máximo possível, colocar uma parte prática. Então, a gente ia a campo com eles, nos hospitais, nos PSFs, pra gente está ministrando algumas disciplinas, tá?! Nós íamos também para o laboratório de enfermagem, a gente dava a aula

prática pra eles e a gente viu que houve um grande sucesso nisso aí, que eles aprenderam muito mais do que deixasse apenas na teoria. (E10)

[...] quando foi detectado a insuficiência dos alunos, aí os professores tiveram que modificar a forma de avaliação, a forma de, até, de explicar na sala de aula, de ter uma aproximação maior com eles. Eram todos adultos, até a forma de chegar é diferente, a abordagem tem que ser diferente, então, com certeza isso aí houve uma modificação. (E20)

A prática educativa no PROEJA demanda um trabalho específico da equipe pedagógica e dos docentes. Deste modo, torna-se imprescindível fomentar discussões em relação à atuação dos profissionais nesta modalidade de ensino devido à necessidade de uma maior compreensão de quem são esses jovens e adultos e das suas diferentes maneiras de pensar e de posicionar diante do conhecimento e dos processos de aprendizagem.

Uma das dificuldades apontadas pelos entrevistados como entrave para melhor efetivação do Programa, foi a falta de material de apoio pedagógico e a falta de material didático específico para o PROEJA. Este dado remete à necessidade, sempre presente, da produção de um material didático que atenda às necessidades de aprendizagens e especificidades dos jovens e adultos. Nesta perspectiva, os entrevistados relataram que:

[...] material didático nós não temos, não dispomos de material específico para esses alunos. Esses alunos têm uma experiência a ser considerada, experiência de educação não formal a ser considerada, e nós não temos material didático que possa facilitar a valorização dessa experiência. (E9)

[...] quando eu falo que não existe material, cê tem o material do ensino médio, que é pro jovem, cê tem um material no ensino médio, que é feito, e eu entendo que tem que ser assim, que ele é feito

pro jovem. Então, não tem nada pronto, toda a construção de material do PROEJA, ela tem que ser buscada, até porque são alunos que, às vezes, já tão no mercado de trabalho e, enfim, são alunos que são jovens mais não são tão jovens, mais não são adolescentes, quer seja na idade, quer seja pela postura em relação à vida ou pelo que a vida exige deles. Eles não são mais adolescentes, então, cê tem uma dificuldade de encontrar temas e temáticas. No meu caso, textos que sejam interessantes pra eles. Então, assim, ou você tem um ensino médio que é adolescente, ou você tem um ensino superior, o PROEJA não é nem uma coisa nem outra. Então, essa dificuldade de achar aquilo que vai chamar a atenção, aquilo que vai agradar. O ponto de partida, ele é muito difícil, ele exige muito do professor, então, por isso que eu digo que é mais difícil, porque o ensino superior já tá posto o que quê é. O ensino médio, com todos os problemas do ensino médio, de alguma forma, já existe uma produção acerca do ensino médio. Sobre o PROEJA, ou sobre, a EJA, essa produção é muito pequena, ela é escassa mesmo, então fica difícil até cê achar interlocução. (E11)

A produção de material didático que contemple as especificidades do PROEJA é um dos grandes desafios para os educadores e setores que atuam nesse campo. Moura e Henrique (2007, p. 25) ressaltam sobre a incipiência da produção acadêmica que abranja o PROEJA na confluência das três modalidades de ensino que ele agrega, ou seja, o ensino médio, a educação profissional e a educação de jovens e adultos, sinalizando que:

Evidentemente, esse quadro deixa lacunas no pensar e no fazer pedagógico dos profissionais que atuam nessa área. Uma delas, que também é decorrente da falta de formação prévia dos professores, refere-se à produção de material didático específico para utilização no PROEJA. Historicamente, o material didático atende a um dos níveis, não considerando a integração entre a

educação básica e o técnico de nível médio da esfera da educação profissional. Além disso, o material didático disponível e utilizado nos cursos técnicos de nível médio, em geral, tem talante instrumentalista, porque muitos desses cursos se preocupam, prioritariamente, em formar para o mercado de trabalho, na visão mais estreita que se pode ter desse termo [...].

Deste modo, em acordo com os autores supracitados, compreende-se que os livros didáticos destinados ao PROEJA ainda têm conteúdo e atividades aquém do esperado para uma formação crítica e autônoma, que subsidie o desenvolvimento da prática pedagógica de maneira a contemplar os vários aspectos da formação do jovem e adulto. A grande maioria do material reproduz os livros didáticos utilizados no “ensino regular”, adaptados para uma temática mais adulta, sendo imprescindível, assim, um investimento maior para melhoria desse fator tão relevante para a construção do conhecimento.

[...] o material específico da EJA desconsidera as especificidades e diversidades desse público, entre as quais podem-se citar a faixa etária, os diversos níveis de maturidade intelectual, de experiência de vida e de domínio no uso dos recursos linguísticos. Em muitos desses materiais, o coletivo da EJA é tratado como uma criança grande, o que revela por parte dos profissionais que elaboram esse material desconhecimento de como aprende o adulto quando se encontra em situação escolar.

(MOURA e HENRIQUE, 2007, p. 25)

Foi relatado que, na época da implantação do Programa, não havia livro didático onerando, dessa maneira, os estudantes, que, às vezes, não tinham sequer condições financeiras para fotocopiar os textos e atividades. Agregado a isto está a situação de que alguns dos educandos do PROEJA possam ter mais dificuldades de acesso a livros ou a outros tipos de publicações fora da escola, devido ao seu contexto sócio-demográfico, sua origem socioeconômica e cultural. Nesta perspectiva, expôs-se também que, quando a escola possuía os livros didáticos, estes eram destinados ao ensino médio “regular”, com

linguagem não específica e descontextualizada para o público do PROEJA.

6.2.3 Resistência dos profissionais para atuação no PROEJA

A falta de preparação para atuar no PROEJA, somada às especificidades do público de jovens e adultos são, dentre outros fatores ressaltados pelos entrevistados, motivos de resistência dos servidores, sobretudo de alguns professores, em atuar no PROEJA:

É nós temos um empecilho que além dessa falta de capacitação em relação a nós professores que realmente querem assumir as turmas do PROEJA, isso é uma questão, que ela é decisiva e, inclusive, a gente pode perceber que essa falta de professores para atuar no PROEJA, PROEJA fica sempre como as turmas que sobram, ou o curso dos substitutos. Não sei se é realidade de todos os Campi, mas a gente pode perceber isso, porque numa ordem de escolha, que eu não acho que é criteriosa, quem tem mais tempo de serviço dentro da instituição, por exemplo, quem é mais velho, acaba escolhendo as licenciaturas e os cursos integrados, não quer dar aula no PROEJA, por uma questão também que é um público diferenciado, que aprendi num ritmo diferente, que a gente tem que ter metodologias diferentes, eu vejo mais em relação a essa estruturação que é pedagógica. [...] eu vejo o maior empecilho aí em relação a recursos humanos, porque, em relação a equipamento, aos espaços, o PROEJA lida com os mesmos espaços de qualquer curso, parte de equipamento, de curso, em relação a acesso à biblioteca, a livros e etc. Então, acho que o maior entrave do PROEJA está relacionado dentro do Instituto, a parte de recursos humanos. (E4)

Ninguém tem a formação específica, quem dá aula no PROEJA ou já deu, foi com muita resistência entendeu?! Muitos, não digo todos, muitos deram e abraçaram com toda a força assim [...], mais muitos não queriam lidar com

esse público, porque é muito fácil você estar e ficar na sua zona de conforto, de profissionalismo, no sentido de dar a sua disciplina com a sua metodologia já formada e, quando você depara com a turma do PROEJA, você percebe que essa metodologia, ela vai ter que ser muito diferenciada tá! Então, as pessoas resistem, a resistência é muito grande. (E14)

[...] várias vezes, quando se abordava professores, ou até servidores técnicos, quanto à participação em alguns eventos do PROEJA, quanto à colaboração para resolver problemas do PROEJA, era e é comum de as pessoas dizerem “não, eu não trabalho com o PROEJA, eu não tenho formação pra isso”. Há uma aversão, há uma certa resistência, por quê? Talvez pela complexidade, talvez pela falta de incentivos, pela desvalorização, talvez até por falta de conhecimento, não é? (E22)

Na análise das entrevistas compreende-se que existem dificuldades para encontrar professores que queiram atuar no PROEJA, sendo a falta de recursos humanos um dos obstáculos para implementação do Programa. É fato que a infraestrutura física e de recursos humanos utilizada pelos cursos no âmbito do PROEJA é aquela disponível nos *Campi*. Não há concurso de admissão específica para lecionar no Programa, porém, conforme relatos dos entrevistados, os docentes que têm oportunidade de escolha na distribuição de aulas, devido a critérios como maior tempo de serviço na instituição, acabam optando por trabalhar com os cursos superiores e/ou outros cursos técnicos. No PROEJA, atuam, muitas vezes, os professores menos experientes e os substitutos, que em certos casos, não tem nenhuma experiência em Educação Profissional, na EJA, e nem os conhecimentos necessários sobre a integração curricular. O relato de **E4** tende a demonstrar que ainda há pouco envolvimento dos docentes efetivos no Programa. Este contexto gera uma considerável rotatividade docente, que é prejudicial ao PROEJA, enquanto uma proposta de ensino em si, e aos alunos, com o agravamento das dificuldades no processo de ensino aprendizagem. As falas de **E1** e **E7** ilustram essa situação:

[...] quando entra um professor contratado, ele vai pegar a aula de um professor específico que saiu da instituição por algum motivo, então, ele sempre é o último a pegar as aulas. Então, normalmente, a aula do PROEJA é a que ninguém quer pegar certo?! Então, normalmente, é um contratado, nem sempre, por exemplo, eu, agora, sou efetiva e eu peguei do PROEJA certo?! Mas, normalmente, é sempre contratado. E uma coisa que os alunos, eles reclamam muito é que sempre tá trocando de professor durante o ano. Então, assim, sempre quando tá saindo um professor, coloca um contratado no PROEJA, nunca deixa o efetivo que poderia ficar ao longo do ano com eles. E aí é outro problema, porque o aluno, ele já tem aquela dificuldade de aprender, alguns, ou a maioria, e aí, com essa mudança de professor, piora a situação deles. (E1)

[...] eles [os discentes] acham ruim também, eles sentiam a rotatividade, eles sentiam, assim, que os professores não queriam dar aula pra eles, eles falavam, e, alguns acontecimentos “ah vocês deixam a gente lá na rabeira do processo, cês num olham pra gente”. Então, eles se sentiam discriminados, o pessoal do PROEJA. E com razão, por que? Porque, assim, são poucos professores que seguem do início até o fim [...], então, cê tem uma rotatividade muito grande, muito grande sabe?! Muito grande. (E7)

De acordo com os relatos dos entrevistados, a resistência em lecionar no PROEJA parece justificar-se também pelo baixo status atribuído ao trabalho docente no Programa e pela ausência de incentivos a estes professores.

[...] olha hoje nós temos o PRONATEC, hoje nós temos o E-TEC que pagam para os professores, e simplesmente temos um PROEJA no qual não oferece nada além da contagem do tempo para um professor, então muitas vezes o professor ele não vai querer realmente que abra um PROEJA, né?!(E10)

[...] o grupo de alunos, essa população é uma população, que eu não sei, não tenho esses dados, mais é uma população, talvez, que esteja mais alijada. Eu não sei se menor em número, eu acredito que talvez que não, mais é uma população que tá mais à margem, vamo dizer assim, e trabalhar com grupos que estão colocados mais à margem, talvez, não dê tanto... - eu vou usar essa palavra não pra penalizar o professor mais - não dê status. É muito mais fácil eu entrar numa sala de curso superior, por exemplo, e dar uma aula, uma boa aula, onde eu levo meu aluno, levo não, mais eu possibilito uma discussão e eu tenho uma resposta mais imediata, de uma discussão de aspectos teóricos, por exemplo, eu tenho uma resposta muito mais rápida e isso é prazeroso pro professor. No PROEJA, o trabalho é diferente, pelo menos eu entendo que ele tem que ser diferenciado, eu não vou ter uma resposta, do ponto de vista teórico, a mesma resposta, claro que não. Ou seja, eu tenho que entender que há uma outra forma de raciocínio que tá sendo colocada, ou que é colocada ali, o aluno tem uma perspectiva, tem outros conhecimentos que, às vezes, eu não tenho, e que ela não tem tempo as vezes, ou “não quero”, ou não tem o desejo, enfim, ou “não tenho habilidade para ou competência para entender esses outros conhecimentos e, a partir desses outros conhecimentos, eu apresentar outras possibilidades de conhecimento pra ele”[...]. Então, nesse sentido, eu acho que é muito mais difícil você trabalhar com o PROEJA, porque você tem que ter uma disposição e uma disponibilidade pra conhecer o outro e pra conhecer outros saberes que nem sempre nós, professores, estamos preparados pra isso, entendeu? É nesse sentido que eu acho que é a dificuldade. (E11)

[...] não há qualquer incentivo para o PROEJA, para o atuante no PROEJA, em termos de redução de carga horária, em termos de benefício

financeiro. Sequer há o status, não há status, entre você dizer “eu sou professor do superior”, dos cursos superiores, e “eu sou professor do PROEJA”, claro, isso é obvio, o status está em ser professor do ensino superior, não em ser do PROEJA, embora há muito mais complexidade na Educação de Jovens e Adultos. Um professor prova que é muito bom muito mais na Educação de Jovens e Adultos do que no superior. No superior, o nível já indica que os alunos têm metade do caminho andado, os alunos já têm uma competência muito boa, o PROEJA que não. Então, não há institucionalização do PROEJA, não há especificidade e especialidade nos docentes que se envolvem e até os servidores técnicos, que se envolvem com o PROEJA, e também não há nenhum incentivo, nem financeiro, nem de redução de carga horária, nem nenhum status em trabalhar com o PROEJA, assim sendo, é algo que vai ficar pra escanteio, fatalmente. (E22)

As falas expressam que certos professores optam por lecionar apenas nos cursos “regulares” da escola, já que eles têm maior visibilidade dentro da Instituição. Assim, na divisão das aulas, os cursos do PROEJA não são prioridade. Este fato pode ser efeito das representações em relação à EJA, de uma modalidade educacional socialmente desvalorizada (BRASIL, 2007).

O relato de **E10** indica a proporção da expansão que outros programas do governo federal têm alcançado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No tocante ao PRONATEC, cabe ressaltar que as instituições públicas ofertantes poderão conceder bolsas aos profissionais envolvidos em atividades específicas da Bolsa Formação (BRASIL, 2015). Desse modo, os docentes dos Institutos Federais recebem uma bolsa para trabalhar neste programa, que tem grande percentual da sua oferta destinado a cursos de Formação Inicial e Continuada com curta duração. Observa-se que a partir da instituição do PRONATEC no ano de 2011, as ações da SETEC/MEC e os investimentos do Estado vêm priorizando a implantação de cursos deste programa, com certo esvaziamento das

iniciativas políticas em relação ao PROEJA. Franzoi, Silva e Costa (2013, pp. 12-13) sinalizam sobre essa situação que:

O “esquecimento” do PROEJA diante do PRONATEC pode pôr a perder os ganhos que esse programa trouxe ao público da EJA, tanto em qualidade quanto em acesso às escolas federais onde antes não tinham vez nem lugar. A aposta do governo federal na expressividade numérica do PRONATEC tem feito sombra ao PROEJA e, pode conduzir o programa ao completo descaso diante, também, da necessidade de ocupar os espaços e os docentes das escolas federais no oferecimento dos elevados números de matrícula do PRONATEC. Diante de suas necessidades, o PRONATEC passa a constituir quase que uma escola paralela que têm suas próprias regras, seus próprios professores, seus próprios sistemas de matrícula e processo seletivo. Uma escola com vida própria que orbita os institutos federais, mas não se submete completamente aos seus regramentos e projetos políticos.

Entende-se que, apesar de não ter seu oferecimento de forma regular, o PROEJA também integra a gama de cursos a serem ofertados na Instituição. A implementação do PROEJA é responsabilidade do IFNMG, das escolas e de seus profissionais. Deste modo, há de se buscar estratégias que promovam condições suficientes para que esta ação afirmativa se consolide no Instituto, sob a pena do encerramento dos cursos do Programa, como ocorreu nos *Campi* pesquisados⁴⁸.

⁴⁸ Nos *Campi* Araçuaí e Salinas as últimas turmas do PROEJA tiveram a conclusão no ano de 2013. Destarte, cursos no âmbito do PROEJA deixaram de ser ofertados nestes *Campi* em 2013. Entretanto, no *Campus* Salinas em 2014, época da pesquisa de campo, funcionava uma turma com um único aluno que foi reprovado algumas vezes e que não pôde concluir o curso com a sua turma de origem. Mesmo no período de funcionamento das turmas oferecidas (anos letivos de 2010 a 2013), os *Campi* não ampliaram as vagas/matrículas para cursos do PROEJA, sendo que foram ofertadas até o momento, apenas duas turmas do Curso Manutenção e Suporte em Informática no *Campus* Salinas e duas turmas do Curso Agente Comunitário de Saúde no *Campus* Araçuaí.

Outro motivo apontado pelos entrevistados para a resistência em lecionar no PROEJA foi a formação acadêmica dos professores. Haveria uma sensação de que professores mestres e professores doutores estariam sendo subaproveitados ao trabalhar com esta modalidade de ensino e que essas formações seriam mais bem aproveitadas em outros cursos técnicos e cursos superiores oferecidos nos *Campi*.

Às vezes também, por exemplo, o efetivo ele tenha, por exemplo, um mestrado, um doutorado e é mais interessante que o efetivo fique com o superior, trabalhe nos cursos com os meninos do curso integrado, isso aí é melhor mesmo realmente, e também às vezes o professor preferi trabalhar com o superior e com os outros técnicos ao invés do PROEJA, mas é claro que tem aqueles professores que gostam de trabalhar com o PROEJA e trabalham. (E1)

Os nossos professores hoje eles são muito, na verdade, têm uma visão muito holística de tudo o que acontece no Instituto. Então, nós temos professores com mestrado, doutorado, e a gente percebeu que, à medida que esses profissionais, eles vão se especializando numa determinada área, determinados programas, eles vão, na verdade, esquecendo e não gostam de trabalhar, o PROEJA é um deles. É muito difícil a gente tentar conscientizar um professor que tem mestrado, que tenha doutorado, a se envolver no PROEJA. Nós temos uma grande dificuldade, eles são especialistas, querem trabalhar nas áreas das especialidades. (E18)

A fala de **E1** remete à reflexão ressaltada por Shiroma e Lima Filho (2011, p. 738), em relação ao trabalho docente no PROEJA, que evidencia contradições da política pública, indicando que são oferecidas as condições mais precárias aos trabalhadores-alunos que mais necessitam. Encaminham o professor substituto, mais vulnerável, para o segmento da população também mais vulnerável. Neste quadro, são evidentes os problemas que a instabilidade na escola acarreta aos professores substitutos, ao trabalho coletivo, e, sobretudo, aos alunos, em função da descontinuidade do trabalho pedagógico.

O relato de **E18** sinaliza para a mudança no perfil de atuação dos Institutos, constituídos em sua maioria pelas antigas escolas técnicas federais e dos CEFETs. De acordo com Shiroma e Lima Filho (2011, pp. 735-736 apud Oliveira e Cezarino, 2008), essas instituições que se estabeleceram pela tradição de oferta de ensino técnico, ampliaram sua atuação, incorporando os cursos superiores de tecnologia, as licenciaturas e a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Deste modo, as escolhas para atuação docente no interior da escola são influenciadas pela hierarquia existente entre áreas e cursos decorrentes da divisão do trabalho na sociedade. Grande parte dos professores que possuem mestrado e/ou doutorado quer desenvolver pesquisas, quer estar envolvido na sua área de formação.

As autoras citadas questionam qual seria o reconhecimento atribuído ao professor que trabalha com jovens e adultos, mediante a nova institucionalidade dos Institutos, face à sua abertura para pesquisa e pós-graduação. Expõem ainda que, para entender as resistências à efetiva implementação de cursos do PROEJA nos Institutos, deve-se considerar, além da pouca experiência dessas instituições com a EJA, o estigma no tocante à formação de trabalhadores, em contraposição a uma escola elitizada, ainda que pública, em decorrência, muitas vezes, da precarização das outras escolas públicas do País.

Mediante o exposto, torna-se importante considerar quais são os professores que realmente querem trabalhar no Programa, que estão dispostos, identificam-se com a proposta e acreditam no Projeto educacional do PROEJA. E, a partir disto, oferecer condições para que estes profissionais tenham uma formação específica para atuar no Programa. Compreende-se que, dentre tantos outros fatores, este seja o primordial para efetivar a implementação do PROEJA.

Ficou explícito nas entrevistas que há certo desconforto e desmotivação, de alguns professores, em lidar com o público jovem e adulto.

Outra da dificuldade mesmo do, por que dessa questão do aluno PROEJA, às vezes, o professor, quando ele lida com o aluno do PROEJA, eu acredito que devia passar por um processo de uma discussão sobre o que seria dar aula pra Educação de Jovens e Adultos, que não é a mesma coisa, então, ele acaba dizendo “olha, não é minha praia, não é por aí, num quero”. E, no

geral, era um pouco isso mesmo que a gente via, os professores desmotivados com relação a isso. Não é pouca coisa, é muito gente, mas são muitos professores, olha, e tem um pouco isso aqui no Instituto, “ah eu não dou aula pra isso”, então, cê chega lá não adianta e fica geralmente, tavam nos últimos momentos, aí... é PROEJA, tava dando o pessoal lá da área, temporários, ou dos substitutos. (E7)

O nosso docente ele não está preparado para trabalhar com esse público alvo, o nosso docente, ele não entende que esse aluno precisa de um maior tempo para trabalhar as atividades. É um aluno trabalhador, então, ele precisa de compreensão por parte do professor que, muitas vezes, ele necessita chegar atrasado, ele é um aluno que tem família, geralmente ele é casado, ele tem filhos. E o professor também, na área do conhecimento, tem professores que priorizam apenas o conteúdo, eles se preocupam muito com a necessidade de aprendizagem, que são alunos do ensino médio, que eles têm que estar num nível de conhecimento igual aos alunos que estudam de manhã. Há esta dificuldade, necessita de uma capacitação para os professores que atuam no PROEJA. Então, os professores, muitas vezes, eles não se sentem estimulados em trabalhar com os alunos que estudam no PROEJA e o aluno percebe, sem o professor falar, mais o aluno percebe essa situação. (E17)

Alguns depoimentos apontaram que a desmotivação dos professores se deve à falta de na formação inicial e ou continuada ter se consolidado discussões, abordagens reflexivas sobre essa modalidade educacional. Isto pode demonstrar que não há uma clara noção da necessidade de se adquirir conhecimentos inerentes às particularidades próprias da educação de jovens e adultos e do entendimento do que é o PROEJA. Tomar conhecimento do Programa é mais do que reconhecer sua existência, é compreender sua função, e sua configuração enquanto lugar diferenciado de atuação que requer do docente novas metodologias

de ensino, estratégias de avaliação diversificadas e adequadas ao alunado e uma didática específica para lecionar.

O depoimento de E17 levanta a questão das tensões para a oferta de educação para o público de EJA no Instituto. Na fala, chama a atenção a menção de que os professores ansiavam que os jovens e adultos correspondessem ao processo educativo da mesma maneira que os estudantes do ensino médio integrado do turno diurno. Neste sentido, parece estar presente a visão de que a entrada do público da EJA nos Institutos Federais ameaça a tradição de escola de excelência existente nessas instituições (MOURA e HENRIQUE, 2012), bem como remete à necessidade de manter essa qualidade do ensino na oferta de cursos no âmbito do PROEJA.

Nesta perspectiva, e em interação com os aspectos anteriormente citados, foi apontado como motivo de resistência dos professores em lecionar no PROEJA algumas das especificidades do público alvo como: afastamento dos estudantes da escola por um período de tempo - o que implica em esses discentes pertencerem “[...] a uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, constituindo um grupo populacional que tem sido reconhecido como integrante da chamada “distorção série-idade” (BRASIL, 2007, p. 44), além de apresentarem uma diversidade de faixas etárias, ritmo de aprendizagem diferenciado e grande heterogeneidade das turmas em relação ao grau de conhecimentos. De acordo com os relatos dos entrevistados, esta realidade torna o trabalho docente mais oneroso, considera-se este um público complexo de se lidar e um curso difícil para se lecionar. Isto porque, o curso exige muito mais do professor, pois demanda um processo de ensino aprendizagem bastante específico. Desse modo muitos docentes, por vezes, preferem não atuar em cursos do Programa.

[...] eu vejo esse olhar preconceituoso até dos professores que atuam no curso, das pessoas, “eh esse aluno não tem condições, não conhece nem mouse, num sabe nem o quê que é o hardware, como é que ele vai fazer manutenção de um computador?”, coisa do tipo. Então, olha, eu volto a falar [...] isso aí é a questão da capacitação dos profissionais que atuam nesses programas, o perfil desses profissionais, que a palavra é acolhimento, é compreensão, é

solidariedade, é buscar valorizar o que eles já trazem e, a partir daí, construir esse itinerário formativo, de modo a valorizar mesmo e, como eu diria, é maximizar os conhecimentos. Então, o perfil do professor, a falta de capacitação do professor, dificulta esse processo, porque o próprio profissional envolvido no PROEJA aqui no Campus já tem esse olhar preconceituoso. (E3)

[...] pode parecer estranho falar isso, mais eu acho que existe um pouco de preconceito talvez - sem julgar ninguém -, mais existe um pouco de preconceito, não em relação ao aluno, mais em relação ao tipo de curso, de um modo geral. Quando você fala com o professor “ah você vai dar aula no PROEJA”, aí, “uh PROEJA?”, porque eu vou ter mais trabalho pra ensinar, porque é muito onde você tem que ser mais criativo, é onde você tem que buscar realmente alternativas, metodologias diferenciadas, que você vai ser de uma certa forma colocado em xeque também. O professor é colocado em xeque nesse momento, porque ele não pode repetir, sob pena, quer dizer, ele pode até repetir o que ele faz em outros cursos, em outras modalidades, mais existe, no momento que ele repeti, simplesmente pode existir - não tô afirmando, mais pode existir - um distanciamento e uma dificuldade de aprendizagem. Não que os alunos tenha menos capacidade, mais é porque talvez eles tenham outras formas de aprender que não é a forma mais tranquila. E tudo que é diferente acaba causando, talvez, uma certa estranheza [...]. O primeiro obstáculo é a formação do professor, o segundo seria esse imaginário de que existe um aluno ideal. (E11)

Aqui existe uma resistência não só de professores, mais sim de áreas específicas em ofertar o PROEJA naquela área, devido o grupo de professores daquela área não quererem ter contato com o PROEJA, não quererem dar aula, entendeu?! Sim, a dificuldade de ministrar aula, porque se tratam de áreas técnicas, muitas delas

são técnicas. O PROEJA não é só programa de ensino médio, de elevação da escolaridade, mais de capacitação mesmo, para uma profissão. E a profissão exige a área técnica, e os profissionais dessa área técnica, eles têm uma resistência muito grande. Porque, as vezes, o professor, de repente, de cálculo, acha que o PROEJA nunca vai aprender cálculo. O professor de uma área de meio ambiente acha que o PROEJA vai ter dificuldade em aprender aquela disciplina, mais eu penso que tudo é habilidade. E aí eu percebo que, principalmente a parte técnica do Programa, do PROEJA, tem mais resistência de trabalhar ou de inserir esse programa numa área específica do que os professores do ensino básico, do ensino médio, aqueles que dão aulas das matérias mais básicas, como Língua Portuguesa, Matemática, História. (E14)

[...] eu sinto meio que um preconceito em relação ao Programa, não em relação as pessoas em si, como fosse um programa fadado ao insucesso, “isso aí não leva a nada, esses meninos não aprendem, eles são fracassados, eles já num sobreviveram, num resistiram à educação nos processos formais, então é perda de tempo tentar insistir nisso”. Então, esse sentimento aí que fica estampado nos discursos, e que eu acho que a escola precisa trabalhar nisso. Assim, primeiro, dar conhecimento às pessoas. As pessoas precisam conhecer o Programa pra criticar, vivenciar o programa pra criticar. (E15)

Os excertos indicam preconceito de alguns profissionais em relação ao PROEJA. Apesar de **E11** e **E15** ressaltarem que tal preconceito está associado ao Programa, e “ao tipo de curso, de um modo geral”, observa-se nas falas que este preconceito recai essencialmente sobre o alunado. Os depoimentos ratificam a persistência do estigma sobre o discente da EJA em relação ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Foi relatado nas entrevistas que os estudantes do PROEJA apresentavam um ritmo de aprendizagem mais lento, demonstrando dificuldades de assimilação dos conteúdos. Este aspecto pode estar an-

corado na perspectiva da estreita comparação entre o estudante do PROEJA e o estudante do ensino dito “regular” e, ainda, na postura convencional de se lecionar.

Neste sentido, **E11** alerta para a concepção de estudante modelar existente nos sistemas de ensino. Contudo, este padrão é difícil de ser encontrado até mesmo no ensino “regular”, o que, de fato, aponta a necessidade de uma desmistificação em relação ao sistema de ensino e seus atuantes para se trabalhar na educação de modo geral, mas, em especial, no PROEJA. Dessa maneira, existe uma diversidade e especificidades que precisam ser consideradas para se atuar com o público jovem e adulto.

E14 menciona, especificamente, a resistência de alguns professores das áreas profissionalizantes para a implementação de cursos do PROEJA. Esta resistência parece indicar a ideia de que determinados cursos técnicos não seriam adequados ao público de EJA, devido às possíveis dificuldades de aprendizagem que poderiam surgir no processo educativo. Sobre isto, Ferreira e Oliveira (2010, p. 90) ressaltam que:

Nas áreas técnicas, a preocupação de alguns professores é a de receber os alunos sem base para acompanhar o ciclo profissional, o que reforça a ideia de que esses professores manifestam preconceito em relação aos alunos da EJA, vistos a partir desse foco, como sujeitos que portam um saber inferior.

De acordo com as autoras, essas concepções são marcadas pela visão de que os discentes seriam incapazes de apropriar os conhecimentos necessários para consolidar uma profissionalização - o que pode acarretar uma limitação da oferta de novas possibilidades de formação para esse público.

A dificuldade para a inclusão educacional e o atendimento ao público de EJA, sinaliza de acordo com Ferreira e Oliveira (2010, p. 93) para o caráter elitista que algumas das instituições federais de ensino assumiram ao longo do seu desenvolvimento, gerando um preconceito em torno de novos projetos educacionais que buscam atender aos segmentos marginalizados de uma escola pública de qualidade. Essas representações acabam por consubstanciar-se em rejeição ou discriminação do público de EJA, situação que reforça as condições de exclusão a que esses indivíduos foram expostos.

Ainda nessa questão, um dos entrevistados aponta uma circunstância que gera a resistência de oferta de cursos do PROEJA em determinadas áreas profissionalizantes:

[...] eu queria frisar, muitas vezes, devido ao elevado número de aulas que os professores têm, fica muito difícil, muitas vezes, o professor falar bem, assim, “ah eu gostaria que abrisse o PROEJA aqui” ou “eu gostaria que o PROEJA fosse na minha área”. Então, é por causa do elevado número de aulas que as pessoas têm - eu acho - é que o PROEJA acaba sendo jogado um pouquinho para escanteio sabe?! Eu acho que é isso, devido às pessoas terem muitas aulas, e as pessoas falam bem assim “ah vamos ter que abrir um PROEJA”, aí fala assim “nossa mais eu já estou com tantas aulas e eu vou precisar de dar aula ainda pro PROEJA que é algo novo na minha vida”. A maioria das pessoas pensam dessa maneira. É algo novo, é trabalhar com um público que você não está acostumado a trabalhar. Então, todo novo, muitas vezes, causa um medo, causa um constrangimento e as pessoas não querem. Então, eu acho que isso pode ser uma das coisas que acaba atrapalhando. (E10)

E10 cita a carga horária de aulas docente como um dos motivos para que os professores das áreas profissionalizantes não queiram que sejam ofertados cursos no âmbito do PROEJA nas suas áreas de atuação. Ressalta também que agregados a esta questão estão os desafios que os docentes pensam que terão de enfrentar ao lidar com esse público, que incluem o receio do novo (desconhecido), e a disponibilidade de enfrentar as mudanças que devem ser adotadas na prática educativa ao atuar no PROEJA.

Conforme o exposto, foram recorrentes os relatos em relação à resistência de professores em lecionar no PROEJA. No entanto, a partir da análise das entrevistas, cabe ressaltar o comprometimento dos agentes implementadores do Programa para o atendimento das demandas educacionais do público jovem e adulto, e a satisfação de alguns docentes em lecionar no PROEJA, bem como a responsabilidade e empenho dos profissionais visando à formação dos estudantes e o prosseguimento

dos cursos até a conclusão, apesar de todas as dificuldades elencadas na prática educativa e dos embates e tensões referentes ao complexo processo de implementação do PROEJA, em instituições que não tinham tradição na oferta dessa modalidade de ensino. Por tratar-se de uma nova forma de ensinar, estabelecida entre modalidades educacionais diferenciadas, conforme destacam Moura e Henrique (2007), um dos grandes desafios do PROEJA é integrar três campos da educação que, historicamente, não estão próximos: o ensino médio, a educação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Sendo assim requer discussões e debates acerca da sua implementação e operacionalização nas instituições.

De acordo com as entrevistas, ainda há certo desconhecimento dos servidores em relação às especificidades desse público alvo e do Programa em si, sendo necessário que todos compreendam a dimensão e a importância social que a instituição tem ao trabalhar com os jovens e adultos, público que, mais uma vez, empreende lograr êxito na educação escolar e ter acesso a uma formação profissional. A oferta do PROEJA é um compromisso institucional para com esta parcela da população e precisa ser assumido como tal.

6.2.4 Institucionalização do PROEJA

O Decreto nº 5.840/2006 institucionalizou o PROEJA em âmbito nacional. Sobre isto, a maioria dos entrevistados enfatizou que concorda com a obrigatoriedade legal da oferta de cursos do PROEJA nos Institutos Federais. Os entrevistados ressaltaram a necessidade desta obrigatoriedade para o efetivo cumprimento da oferta e do compromisso social do IFNMG quanto à sua função de promover educação para esse público. Segundo os relatos, caso não houvesse a obrigatoriedade legal de oferecimento do Programa pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, provavelmente, cursos do PROEJA não seriam ofertados por muitas dessas instituições. Os depoimentos apontaram que essa situação se deve a aspectos ligados ao perfil do alunato, à complexidade e às exigências para a implementação do PROEJA e ao maior interesse das instituições federais de ensino em ofertar outros cursos técnicos, cursos superiores e de pós-graduação.

Entretanto, de acordo com as entrevistas, vale observar que tal obrigatoriedade legal precisa estar acompanhada do provimento das condições necessárias (estruturais, pedagógicas, etc.) para o

oferecimento do Programa com qualidade, para que, assim, haja o cumprimento da implantação deste projeto educacional pelas instituições federais de ensino. Isto porque, a obrigatoriedade legal da oferta não garante a concretização do Programa diante da realidade de funcionamento de muitas dessas instituições.

Apesar da institucionalização do Programa, via Decreto presidencial, pode-se compreender, a partir dos dados coletados, que ainda não há a apropriação do PROEJA na dinâmica da instituição escolar. Nos relatos dos entrevistados, fica explícito que é preciso uma maior valorização do PROEJA, pois o Programa não tem o mesmo status que outros cursos e programas oferecidos pelo Instituto e nem tem sido posto como uma prioridade para a gestão institucional. No bojo da variedade de ofertas de cursos do Instituto, o PROEJA não tem ocupado espaço significativo.

[...] a gente percebe que é um programa que não é assumido pela gestão, gestão nacional e gestão também local, então esse é o grande problema que eu vejo [...], mas é um grande problema porque a gente vê um programa e um programa só é visto a partir do momento que a gestão, tanto do Instituto Campus Salinas, quanto gestão da Reitoria e também gestão nacional, encara esse programa como algo que é primordial, que faz parte realmente do Instituto e não apenas de uma questão de cumprimento legal, que eu vejo muito ainda por essa questão. Então, o PROEJA não é prioridade e, sinceramente, quando a gente pega o nosso PDI, os nossos PPIs isso é fato também, que não é ainda uma política de gestão mesmo, no sentido de que é algo, por exemplo, que é interesse da instituição de levar pra frente. Existe um interesse em relação ao cumprimento legal, mas não é prioridade, e não vejo como prioridade também nos próximos anos, inclusive pelas discussões que têm sido abordadas. A gente tá dentro de uma instituição, que pelas diversas atribuições que ela tem, tanto das licenciaturas, que apesar de não poder exceder o número de cursos técnicos, por exemplo, em relação a ter que manter cinquenta por cento do número de vagas, a gente percebi que o curso superior, ele

tem tomado uma dimensão muito maior, tanto no contexto regional como também no Instituto. Eh são atribuições do Instituto e, dentro dessas atribuições, o que tem ficado à margem é justamente o PROEJA, isso a gente pode perceber claramente, gestão, professores que participam do programa, número de alunos. Então, isso tudo gera dados, dados de que realmente não é prioridade, quantidade de cursos, etc. (E4)

[...] nós tivemos várias reuniões pedagógicas, várias assembleias, discutimos o Campus, discutimos o futuro do Campus, e o PROEJA não apareceu, se apareceu foi citado, mais, assim, não tem uma discussão sistemática, uma proposta de planejar o PROEJA no Campus. E nem só a continuidade, o PROEJA, pra ele ser um programa com o mesmo status dos outros programas que a escola oferece, ele é meio que esquecido aqui, esse é o sentimento que eu tenho [...]. (E15)

As falas chamam a atenção para o panorama do PROEJA nas escolas. De acordo com E4, não há uma total assunção do Programa pela instituição, nem pela sua coordenação geral a nível nacional. Sobre esta questão, no tocante ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFNMG, para o período de 2014-2018, pode-se constatar no item “Plano de oferta de cursos e vagas” que apenas os *Campi* Araçuaí e Januária têm previsão de oferta para cursos no âmbito do PROEJA (IFNMG, 2013a). Deste modo, se este Plano se mantiver, a oferta do Programa continuará com baixa adesão dos *Campi* nos próximos anos.

Algumas entrevistas apontaram que há interesse em ofertar o Programa devido mesmo à obrigatoriedade legal, porém o compromisso institucional para garantia desse oferecimento ainda é escasso, fazendo com que a política de integração da educação profissional com o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tenha uma oferta tímida no IFNMG. Este quadro vem comprometendo o atendimento deste público na instituição, fato observável no oferecimento atual de uma turma em apenas um *Campus* e no prognóstico de ofertas futuras.

A fala de outro entrevistado também indicou a falta de assunção do Programa pela gestão nacional:

[...] eu não conheço pelo menos eu, num chegou até a escola vindo do MEC nenhum programa que institucionalizasse o PROEJA. Então, o que eu conheço é a lei, que a lei obriga, o Decreto obriga, dez por cento né?! Dez por cento das vagas sejam oferecidas na modalidade PROEJA, mas eu nunca tomei conhecimento de ações que venham do MEC, principalmente para implantação desse PROEJA. Então, é uma outra questão que eu acho importante, que não só a escola se envolva, mas também as outras instâncias [...]. Eu acho que também falta, por conta do MEC, essa preocupação da qualidade do PROEJA dentro das instituições. Então, acho que isso é um detalhe importante a se colocar também. (E9)

E9 explicita sobre a falta de ações vindas do MEC para implementação do PROEJA no *Campus*. Vale ressaltar que, na época em que o Programa foi estabelecido, no ano de 2006 e nos anos seguintes, algumas ações, visando a sua implementação, foram fomentadas pela SETEC/MEC. Dentre elas, pode-se citar: a formação de profissionais, através de cursos de pós-graduação *lato sensu* PROEJA com carga horária mínima de 360h e de cursos de capacitação, com carga horária de 120h a 240 h; a produção de material teórico-metodológico de referência, os chamados Documentos-Base (PROEJA Técnico/Ensino Médio, PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental e PROEJA Indígena/Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena); o fomento à pesquisa por meio de programa desenvolvido em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituindo nove grupos de pesquisa sobre a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos, que teve duração de quatro anos (período 2007 - 2010). Vale observar que esses grupos foram responsáveis pela consolidação de uma rede de cooperação acadêmica e pela produção e divulgação de estudos e pesquisas que visam contribuir para a implantação do Programa, expansão da oferta e melhoria da qualidade (SILVA, 2007). Além destas ações, o citado programa –

PROEJA-CAPES/SETEC – objetivou apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* para atuar na área de educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, conforme exposto no Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006⁴⁹.

Outras ações podem ser ressaltadas como a conexão com outras políticas setoriais; a articulação com segmentos sociais e órgãos administrativos que possuem interface com as temáticas abordadas, visando o aproveitamento de oportunidades de colaboração e a integração de esforços, o monitoramento das taxas de evasão acompanhado de Projeto de Inserção Contributiva⁵⁰ nas escolas da Rede Federal, que apresentaram índices de evasão maiores do que 30% no período de 2006/2007 e a Assistência financeira ao Estudante PROEJA da Rede Federal de Ensino (SILVA, 2007).

Ainda sobre as ações subsidiadas pela SETEC/MEC para implementação do PROEJA, a partir de 2008 foram realizados, pelas instituições federais de ensino, 14 encontros microrregionais denominados de Diálogos PROEJA, visando a troca de experiências entre os diferentes grupos envolvidos no desenvolvimento dos cursos, estudantes, educadores, equipe técnica e gestores. Os encontros tinham, dentre outros objetivos, discutir e encaminhar propostas para superação dos desafios concernentes ao PROEJA. No decorrer do ano de 2010, foram realizados oito Fóruns Regionais de Pesquisas e Experiências em PROEJA organizados e sediados pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, científica e Tecnológica. Esses Fóruns tinham entre seus objetivos difundir experiências do Programa na área de

⁴⁹

Disponível

em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1497-edital-proeja&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>.

Acesso em: 02 nov. 2015.

⁵⁰ O Projeto de Inserção Contributiva objetivou diagnosticar a situação dos cursos PROEJA em mais de 21 Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, procurando identificar as causas do alto índice de evasão. Após esse diagnóstico, foram estabelecidas estratégias para o combate à evasão com a assessoria técnica e pedagógica da equipe da SETEC e demais parceiros, juntamente com as Instituições Federais de ensino. Posteriormente, realizou-se o monitoramento dessas instituições para verificar o cumprimento das ações e metas estabelecidas conjuntamente, assim como a avaliação no tocante aos resultados obtidos em relação à diminuição dos elevados índices de evasão. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja/saiba-mais>>. Acesso em: 02 nov. 2015

gestão, da docência, seleção, recepção e permanência de estudantes, etc., além da divulgação e socialização de pesquisas desenvolvidas em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* do PROEJA, assim como a integração e diálogo entre as instituições, os profissionais atuantes no Proeja e os discentes, visando o fortalecimento local e regional do Programa⁵¹.

Em 2011, foi realizado o Seminário Nacional PROEJA, em Brasília, nos dias 17 e 18 de novembro, com a participação de mais de 150 pessoas. O tema do referido evento foi “Seminário PROEJA pelo cumprimento da Meta 10 do PNE”. As discussões abordaram a construção de estratégias para a elevação das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional até o final da vigência do PNE, mecanismo que visa diminuir a dívida social com os cidadãos excluídos da educação formal.

Silva (2007, p. 17) pontua as dificuldades que precisariam ser enfrentadas para a manutenção das ações visando à operacionalização do Programa:

Nas imprecisões da caminhada, encontram-se os desafios de buscar a continuidade considerando a efemeridade das equipes de articulação, coordenação, monitoramento e avaliação das políticas públicas e tendo em conta a estrutura precária de pessoal nos órgãos administrativos e nas instituições de ensino, bem como a falta de garantia de financiamento sistemático para além dos próximos quatro anos. Como possibilitar a constituição de núcleos regionais de monitoramento que permitam o acompanhamento, a avaliação e a assessoria permanente para controle da evasão, permitindo alcançar escala, em médio e longo prazo, sem comprometer a qualidade e como inserir-se em uma política mais ampla de EJA, construindo-se dentro de uma visão integral da educação brasileira, são outros tantos passos desse devir.

⁵¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja/saiba-mais>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

Diante deste panorama, as ações para implementação do PROEJA no Instituto ainda se mostram escassas e o acompanhamento quanto ao Programa precisa ser otimizado. Um dos pontos ressaltados nas entrevistas foi a falta de institucionalização do PROEJA nos *Campi*.

[...] eu me preocupo muito com os rumos que o PROEJA ele tem tomado na instituição e o que vai ser do PROEJA, porque no momento o PROEJA é uma prática totalmente abandonada [...]. [...] tem que se discutir o quê que é prioridade pra gestão, que uma questão é cumprimento legal, vai ficar cumprindo só o que é legal ou o PROEJA vai ter uma outra conotação, dentro do Instituto né?!. (E4)

[...] o que eu percebo é que o PROEJA ainda não é um tema, um empenho, uma ação institucional, não é [...] na maioria esmagadora dos Campi que eu chego e os servidores dos quais eu converso, o PROEJA é sempre algo que ficou lá pra ser desenvolvido por força de uma lei, mais não há esse empenho, ainda não há, e se não houver a lei vai ficar obrigando, as pessoas vão até desenvolver alguma coisa, em termos de obrigação, mais o objetivo geral, que é a inclusão, e que é objetivo e missão do Instituto, não vão ser alcançados, não vão! Precisa desse empenho. Eu acho que, nesse momento, um dos grandes gargalhos do PROEJA é a institucionalização do PROEJA dentro do Instituto e dentro de todas as instituições do País. Enquanto isso não for uma das meninas dos olhos das pessoas dentro das instituições, o PROEJA vai sempre ser uma tentativa de inclusão excluída. (E22)

Os excertos ressaltam as dificuldades enfrentadas para que o PROEJA se torne uma modalidade de ensino que seja de responsabilidade de toda a instituição. Os entrevistados enfatizaram que o Programa não é um tema de interesse institucional, apesar do caráter de ação afirmativa que possui e da disposição de alguns servidores em discutir a questão. Este aspecto fica explícito em algumas falas:

[...] eu acho que assim, a própria direção, ela não coloca o PROEJA como se fosse da instituição, entendeu? Então, eu acho que deveria ter mais isso, como tem no superior, como tem no ensino médio sabe?! (E1)

Eu acho que a ideia do PROEJA é uma ideia muito bacana, só que eu não sei se não chegavam tantas informações pra gente da operacionalidade do programa [...]. [...] não sei se a parte de investimento mais faltava alguma coisa pra consolidar o programa na minha opinião. Eu acho assim, a gente não tinha tanto respaldo quanto nos cursos curriculares. Até pra acesso a biblioteca tinha algumas diferenciações, então eu senti falta disso. Eu acho que é um programa bacana, que tem uma filosofia legal, mas eu acho que faltou um pouquinho de respaldo, de cuidado, vamos dizer assim, com o programa, na parte de investimento, na parte de preparação. (E5)

Acho que a primeira coisa é a escola, instituição toda assumir essa responsabilidade, a escola inteira. Uma opinião minha: o PROEJA dentro da escola é um curso de um programa de jovens, de escolarização de jovens e adultos e educação profissional, mas ele ficou no âmbito de quem era responsável pelo curso. Então, quem era responsável pelo curso? O núcleo de enfermagem - isso é o que eu enxerguei durante o PROEJA. Então, o núcleo de enfermagem era responsável pelo PROEJA, romper isso é muito difícil e isso tem que ser rompido. A escola - não to dizendo gestão, eu to dizendo escola - tem que assumir o PROEJA, e, após assumir esse PROEJA, a gente tem que construir, coletivamente, uma proposta para um outro PROEJA. Eu acredito que não adianta a gente ficar jogando prum núcleo e outro que é o que a gente pode perceber, PROEJA é assunto hoje, como a gente ofereceu Agente Comunitário em Saúde, essa é uma visão minha, eu queria deixar claro é o que eu percebo, é que a comunidade escolar, ela colocou que o PROEJA é

da enfermagem e não é, o PROEJA é obrigação do Instituto. Então, acredito que o que tem que melhorar é essa comunicação, essa responsabilização de todo mundo. Então, pra que a gente consiga uma nova turma, com todos os requisitos que eu acho necessário, como eu disse, é comunidade da região, a discussão, a sociedade trazer a pesquisa, a identificação de um nicho, tudo isso só pode acontecer se a escola assumir o PROEJA e não um grupo “A”, um grupo “B”, um núcleo de enfermagem, um núcleo de informática. Então, é importante que a primeira transformação que deve acontecer aqui é essa. (E9)

Eh eu não sei assim se existe um preconceito, mais eu sei é que as ações, a quantidade de cursos pelo PROEJA que são ofertados, elas são muito pequenas e isso pode ser um indício de uma... se não é um preconceito, é um indício de uma indisponibilidade de entrar de forma efetiva, com garra, com coragem, nesse campo. Então, por exemplo, se a gente for pensar pelo Campus Araçuaí, a gente já tá há três semestres sem nenhum curso do PROEJA. Então, o que que justificaria a gente não ter PROEJA aqui?! Pode-se dizer várias coisas, “ah mais porque a estrutura”, “ah mais porque isso, porque aquilo”. O fato é que os outros cursos tão todos acontecendo. Então, eu não sei, mais eu acho que não desperta aquele interesse institucional, o PROEJA não atrai esse interesse institucional. Quando eu falo institucional, eu tô dizendo de tudo, de toda a comunidade escolar, porque, na verdade, se eu falar que é a gestão, poderia falar, assim, mais porque que eu, por exemplo, não provoquei a gestão, nunca cheguei na gestão pra falar assim “nossa, mais a gente tá sem PROEJA”, igual eu tô falando pro cê agora, “a gente tá sem PROEJA a três semestres, vamo fazer, o que tá faltando?”, entendeu?! Essa provocação, ela não parte dos professores, ela não parte dos técnicos, ela não parte do ensino, da Diretoria Geral. Eh ao passo que, por

exemplo, se a gente ficar sem um curso superior um semestre ou dois semestres, se a gente ficar sem um curso técnico, aí os professores vão se organizar pra dizer, porque tá deixando acabar, tá deixando morrer e tal, não teve esse discurso aqui. Então, a comunidade aceitou a ausência de três semestres do PROEJA de uma forma tão passiva, tão tranquila que, pra mim, isso denota um desinteresse, um descaso por ele mesmo, e isso, em certa medida, pra mim, ele traz um pouco de, ou de receio, ou de preconceito mesmo. (E15)

Fica claro, nas entrevistas, o embate no tocante à comparação sobre a valorização entre o PROEJA e os cursos superiores e outros cursos técnicos da Instituição. As falas de **E1** e **E5** tendem a demonstrar certa carência de apoio institucional ao Programa, diferente do que acontece, de acordo com os relatos, em relação aos demais cursos ofertados pelos *Campi*. Esta situação indica que a implementação do PROEJA pelas instituições federais de ensino envolve também a questão de decisão política da gestão institucional para este oferecimento. O déficit da oferta de escolarização para o público de EJA no Instituto revela os embates entre o discurso dos IFETs quanto a inclusão educacional e social da população nas áreas de sua abrangência e a concretização dessa missão na prática do cotidiano escolar.

Já **E9** e **E15** sinalizam sobre as dificuldades para implantação de cursos PROEJA. **E9** afirma que a implementação deste projeto educacional deve ser de responsabilidade da comunidade escolar e não somente da área profissionalizante na qual o curso é ofertado. **E9** compreende que, sendo o curso integrado, deve se efetivar em uma interação constante entre os docentes que o ministram - tanto da formação geral como da área técnica -, e entre os demais agentes que estão inseridos na escola, que devem cuidar e trabalhar para o fortalecimento de todos os cursos ofertados no Instituto.

E15 indica no seu relato a ausência da oferta de cursos no âmbito do PROEJA no *Campus* por um período de tempo considerável - já que a última turma ofertada teve sua conclusão no ano de 2013 -, e a aceitação desta situação pela comunidade escolar sem muitos questionamentos. O excerto expõe a hipótese do entrevistado de que se a mesma circunstância ocorresse com os cursos ditos “regulares”, haveria uma comoção na escola. No entanto, tal movimento não acontece em

relação ao PROEJA, o que pode demonstrar que não é conferida ao Programa a devida importância educacional e social necessárias para sua real efetivação, sinalizando também para seu esquecimento e abandono nas instituições. Desta maneira a não abertura de vagas para cursos do PROEJA nos *Campi*, pode resultar na negação do direito à educação para o público de jovens e adultos.

De acordo com os relatos, a falta de institucionalização, assunção do PROEJA nas instituições, refletia também nos alunos, que reconheciam esta situação no cotidiano escolar.

Aqui na escola eles [os alunos] participavam dos trabalhos, inclusive junto com os meninos do Ensino Médio, pra integrar a turma. Eles, inclusive, faziam reivindicações, porque eles achavam que o PROEJA era um curso abandonado pela instituição, né?! Então eles passaram a reivindicar por melhorias pra o grupo deles, é isso. (E1)

[...] os alunos às vezes eles reclamam que são excluídos né?! Que eles não participam da vida da escola, pra mim é importantíssimo essa participação. Eu levei os alunos aqui para participar de uma atividade na Câmara Municipal e tudo, e aí os alunos reclamaram que teve um debate em outro momento que era pros estudantes do superior, eles participaram de um debate, alguma coisa que teve aqui, acho que era pra Reitor, mas os alunos do PROEJA não foram convidados, eles se sentiram muito é excluídos, porque são adultos, eles têm a capacidade de entender né?! A discussão era pra eles também e eles não foram convidados a participar. Muitas vezes, eles também não são convidados a, por exemplo, até na formatura de 2012, aí a gente deu o toque que o pessoal tava esquecendo de incorporar o pessoal do PROEJA também, então, assim, isso é importantíssimo. A exclusão já comece talvez na própria dimensão da escola, se você não coloca, não inclui, eles vão se sentir desvalorizados. Eu percebo que tem lacunas aqui internamente, do ponto de vista do grupo, do coletivo de professores e tudo. Tem essas lacunas

e elas precisam ser corrigidas, incorporar esse olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos. (E7)

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁵² teve sua origem firmada na oferta de qualificação para o trabalho para o segmento da população desfavorecido social e economicamente, numa perspectiva correccional visando manter a ordem vigente (OLIVEIRA e CEZARINO, 2008, p. 4). Contudo, ao longo da sua história, esta Rede sofreu diversas alterações no seu público de atendimento, nos níveis e modalidades de ensino ofertados, assim como na sua própria identidade e estrutura organizacional. O processo de transformações conferido a Rede Federal de ensino, consolidou novos perfis de atuação de suas instituições. Conforme explicitado nas entrevistas, a atuação dos *Campi* tem maior incidência nas áreas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (integrada para estudantes egressos do ensino fundamental, concomitante ou subsequente), da graduação, ou mesmo da pesquisa, em detrimento da escolarização básica integrada a formação profissional de jovens e adultos trabalhadores.

Neste sentido, foi ressaltada a necessidade de sensibilização dos servidores em relação à realidade dos estudantes do PROEJA e às especificidades dessa modalidade educacional. E de que são imprescindíveis discussões contínuas nos *Campi* para que ocorra esta sensibilização de todos os servidores da escola em relação ao Programa, visando seu acolhimento, maior valorização e consolidação no Instituto. As entrevistas sugerem que a construção coletiva de uma proposta para o PROEJA poderia minimizar a sensação de não apropriação do Programa pela comunidade escolar, pois proporcionaria a participação dos servidores, fazendo emergir o sentimento de pertencimento em relação a este projeto educacional, bem como poderia suscitar uma maior conscientização e compreensão da função social e dos objetivos do PROEJA, que repercutem na democratização do acesso a escolarização para essa parcela da população. Um dos entrevistados aponta nessa direção:

⁵² A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve início em 1909, com a criação de dezenove escolas de Aprendizes e Artífices distribuídas pelo país.

Eu acho que as pessoas ou a instituição como um todo ela não pode trabalhar só na sua zona de conforto. Se o PROEJA é um curso que as vezes vai tirar alguns professores, ou a própria instituição da zona de conforto, a instituição ela tem que se preparar para que ela se veja confortável ofertando esse curso, acolhendo esse público. Então eu acho que sim, que a gente tem condições de implantar e prover condições para que isso ocorra. (E13)

É indispensável então a criação de mais espaços, com envolvimento de toda a comunidade escolar, para propiciar reflexões sobre o atendimento à EJA no Instituto, empreendendo a efetivação do direito à educação para esses cidadãos. Fazem-se necessários uma organização e um preparo diferenciado da instituição e de seus servidores para receber esse público, visando tanto ações que atendam as suas especificidades, quanto o enfrentamento dos desafios para se avançar na oferta e alcançar um bom andamento do PROEJA.

A falta de institucionalização, de apropriação em relação ao PROEJA, pode reverberar o fato da EJA ter sido desenvolvida por meio de ações fragmentadas e descontínuas em uma perspectiva assistencialista e paralela aos sistemas educacionais ditos regulares em vários momentos no âmbito governamental (SILVA, 2010). O governo federal ao instituir a política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA como um programa, manteve a lógica da oferta de escolarização e formação profissional para os jovens e adultos trabalhadores vulnerável a alternância de governos e consequentemente à instabilidade de ações políticas e de financiamento para seu oferecimento. Esse aspecto pode reverberar em uma fragilidade da operacionalização e consolidação do PROEJA como uma política pública nas instituições que devem ofertá-lo.

Pode se depreender, a partir das falas dos participantes da pesquisa, que o PROEJA é visto por alguns servidores como mais um programa do governo federal, talvez provisório, algo focal, e sem priorização diante das várias demandas e obrigações de atuação do Instituto, ficando, muitas vezes, à margem no contexto institucional. Desta maneira, faz-se necessário um efetivo planejamento e acompanhamento do processo de implementação do PROEJA no Instituto, visando, para além da exigência legal de sua oferta, repensar sua real importância e efetividade

no que concerne ao oferecimento de uma educação pública de qualidade para os jovens e adultos que dela foram historicamente alijados.

6.2.5 Dificuldades para implantação de cursos na área profissionalizante de acordo com a demanda do público jovem e adulto, formação profissional e ingresso no mercado de trabalho

Foi destacado pelos entrevistados que um dos desafios para a implantação de cursos do PROEJA no IFNMG é a necessidade de conhecimento da demanda do público alvo, a realização de pesquisa para saber qual oferecimento de cursos realmente interessam, que atendem aos anseios dos educandos e que podem ampliar suas perspectivas de inserção profissional. Tal conhecimento poderia contribuir para uma maior adesão do público jovem e adulto.

Mostrou-se unânime, nas entrevistas, a menção da imprescindibilidade do estabelecimento de diálogo com a sociedade, para identificação da área profissionalizante em que se deve implantar o curso, almejando o atendimento às necessidades do público alvo e aos arranjos produtivos locais e regionais. Isto pode ser observado nos relatos abaixo:

Eh outra questão que eu vejo também é com relação à oferta de cursos. Às vezes, os cursos ofertados para esse público não estão adequados à habilitação, à capacidade deles de absorver e, até mesmo, atuar como mão-de-obra qualificada. Então, essa é outra dificuldade que eu observo, de que os cursos ofertados, às vezes, não se adequam à realidade do próprio estudante, daí a necessidade de estar revendo eh um diagnóstico mais preciso do perfil desse público, para assim atender a demanda real deles para dentro das suas próprias especificidades. (E6)

[...] adequar a necessidade regional às expertises do Campus, às características específicas dos grupos de docentes, dos núcleos dos docentes do Instituto e à característica do aluno PROEJA. Então, trabalhar com esses três tópicos já é um outro obstáculo. Então, qual curso oferecer?

Quais são os meios de descobrir quais são esses cursos? Como avaliar qual a metodologia que a gente vai utilizar pra poder entender a sociedade? Quais são os cursos que podem ser oferecidos?. Eu acho que a gente peca muito ainda, vou repetir, a gente peca muito ainda por não termos uma comunicação direta com a sociedade. Então, abrir um curso simplesmente porque ele é de moda, simplesmente porque achamos que ele é um curso necessário, eu acho isso muito irresponsável, e assim, talvez, a gente, muitas vezes, a gente pode cair, incorrer nesse erro, por conta da necessidade, das obrigações do Instituto e tudo mais que a gente tem aí a cumprir, mais acho que a gente precisa disso [...]. (E9)

[...] é uma realidade clara, é uma realidade que você enxerga, você senti com os seus alunos, eles querem fazer isso. O que tem que ver, se hoje a gente fosse trabalhar com isso, um detalhe que a gente não ia deixar passar despercebido era “o que que você quer qual o curso que você tá querendo fazer?”. Fazia realmente uma pesquisa pra você ofertar aquilo ali, é muito mais fácil, você prende mais o aluno, você segura mais o aluno aqui fazendo aquilo que ele sabe que lá fora ele vai ter campo pra aquilo, vai melhorar a vida dele lá, ou de doceira, ou de costureira, ou de cabeleireira, ou de garçom, ou qualquer um detalhe assim, que ele vai lá fora, fora do Instituto ele vai ter um campo aberto pra ele trabalhar. (E20)

A análise e o planejamento dos cursos a serem ofertados são de extrema relevância devido aos objetivos do Programa, e às mudanças que se pretende efetivar na vida dos estudantes. Entende-se que há uma série de fatores imbricados nesta escolha, de maneira que deve haver uma convergência entre a preferência do público pelo curso e as condições de oferta da escola para seu oferecimento (recursos humanos e infraestrutura), ou até mesmo o provimento dos recursos demandados para a abertura de cursos requeridos pela comunidade.

É possível apreender, da fala de **E20**, resquícios de uma visão discriminatória, pois, sinaliza que, para o público de EJA, seriam interessantes cursos, na área profissionalizante, mais ligados à questão prática, ao aspecto operacional, apesar de enfatizar que tais habilitações profissionais, poderiam ampliar as oportunidades de trabalho para os jovens e adultos e promover um maior interesse do público pelos cursos.

E6 aponta que é necessário identificar os cursos que atendam a realidade desses educandos, considerar sua capacidade de absorção dos conhecimentos necessários para a realização do percurso de formação, visando, assim, a propiciar uma qualificação profissional mais adequada para uma possível atuação na profissão. Novamente, este tipo de visão tende a demonstrar certa subestimação à capacidade de aprendizagem desses estudantes. Deixa entrever a ideia de que certos conhecimentos e/ou áreas profissionais são acessíveis apenas a determinados grupos, restringindo a oferta de outras possibilidades de formação para o público jovem e adulto.

O relato de **E9** aborda uma questão importante no tocante à necessidade de reflexão sobre quais estratégias e mecanismos devem ser utilizados para descoberta da demanda de cursos a serem ofertados, que, realmente, alcancem o público alvo. A procura de quais métodos são mais eficientes para efetivar a pesquisa de demanda, visando à localização e identificação dos possíveis candidatos aos cursos do PROEJA, e as estratégias de abordagem do interesse deste público pela formação profissional a ser oferecida são aspectos que devem ser observados no planejamento de cursos dessa natureza.

A implantação do Curso PROEJA no *Campus* Salinas ocorreu em 2010, através da divulgação do Edital nº 011/2010, em que foram oferecidas 30 vagas - a seleção pública dos candidatos foi caracterizada por um sorteio. O *Campus* ainda ofertou mais uma turma, por meio da disponibilização do Edital nº 53/2010, com início das aulas em 2011, também com 30 vagas a serem preenchidas, utilizando-se a mesma estratégia de processo seletivo.

Alguns participantes da pesquisa sinalizaram sobre a dificuldade de formação de turmas, da baixa procura pelo curso PROEJA. Relataram que a demanda existe, mas que o alcance institucional para com esse público ainda é limitado.

A escolha do curso PROEJA no *Campus* Salinas ocorreu de acordo com os recursos institucionais disponíveis em relação ao corpo docente e infraestrutura física. Desta maneira, foi definido que a área

profissionalizante mais viável para a escola oferecer seria a de manutenção e suporte em informática. De acordo com os relatos, não houve investimentos visando à implantação e não foi realizada uma pesquisa para verificar, junto à comunidade, a demanda de cursos a serem ofertados. Foram apontados nas entrevistas outros fatores que determinaram a opção pelo Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, conforme é possível constatar nas falas a seguir:

Eh eu penso que diferencie o público PROEJA que a gente idealizou, assim, fazendo esse curso, fazendo esse projeto, foi um público que não passasse... A gente tem um problema sério hoje, que a gente visualiza com o Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e já conseguimos visualizar isso com o Subsequente, as dificuldades com relação às disciplinas de Desenvolvimento. Então, tem algumas disciplinas que elas são meio temerosas assim, até da gente trabalhar, por conta de elas levam um pouquinho assim a fama de serem causadoras da evasão do nosso curso. Então, tem as disciplinas de Algoritmo, que é uma disciplina muito comentada e a disciplina de Programação. Então, quando a gente optou por ofertar o curso PROEJA na modalidade de informática, a gente pensou em não misturar esse eixo Desenvolvimento junto com o eixo de Infraestrutura, que é a parte de montagem e manutenção e a parte de redes. Então, ficou um curso mais enxuto, que atenderia a parte da demanda de um Técnico em Informática, então, digamos que, assim, ele não sairia um Técnico em Informática completo, ele sairia um Técnico em Informática voltado pra montagem e manutenção de computadores e redes de computadores. (E5)

[...] na época a gente acreditou que um curso na área de informática poderia ter uma demanda grande pela própria curiosidade das pessoas, dessa questão da inclusão digital e da maioria das profissões exigir um conhecimento de informática, pensamos que poderia ser isso. (E21)

[...] a escola só poderia oferecer o curso de informática, por experiência vinda de outras escolas a gente já sabia que o curso de informática pro PROEJA tinha algumas dificuldades, assim, pontuais, acesso às máquinas pelo aluno em casa, a própria dificuldade em abstrair o conteúdo, por exemplo, em Algoritmos, na organização da programação digital, que sempre foi uma dificuldade pra eles. Então, eles não entendem um arquivo dentro do arquivo, se eles não tão vendo nada, eles não tão vendo nada. Então, com base nisso, a gente achava que o Técnico em Informática voltado para web, que é o que a gente tem aqui na modalidade regular, poderia ter mais problemas. Então, a gente adotou o Técnico em Manutenção imaginando que fosse algo menos complexo do que a Programação, que é o curso regular que a gente tem. (E22)

Desta maneira, apesar de não ter sido efetivada uma pesquisa de demanda para escolha do curso PROEJA, a análise dos relatos de **E5** e **E22** permite inferir que a escola, compreendendo as possíveis características do público alvo, procurou dimensionar o curso de modo a evitar as dificuldades com alguns conteúdos já apresentadas no curso “regular” de Técnico em Informática, visando implementar um curso que, talvez, esses estudantes tivessem um grau menor de dificuldade para lidar. No entanto, pode-se observar também nos referidos relatos certa diferenciação de cursos que devem ser ofertados para o público PROEJA, daqueles oferecidos para os educandos dos cursos “regulares”. Esse aspecto é abordado por Castro, Machado e Vitorette (2010, p. 160):

Há ainda, nesse embate de implantação do PROEJA, uma clara percepção da permanência dos efeitos históricos da visão sobre a população jovem e adulta trabalhadora, quando se vê a defesa de que jovens e adultos não possam fazer os mesmos cursos, com os mesmos itinerários formativos, que os alunos dos chamados cursos *regulares*. Essas concepções impactam e dificultam ainda mais a possibilidade de ampliar a oferta de cursos do PROE-

JA e torna ainda mais árdua a tarefa de buscar a transformação do Programa (PROEJA) em Política Pública.

A fala de E5 chama a atenção para a observância das características do contexto local do mercado de trabalho em relação à área de formação profissional a ser oferecida no curso, e a interferência deste aspecto para uma futura atuação profissional dos estudantes:

[...] quando a gente trata na informática de Desenvolvimento é a parte de programação, pra desenvolver programas e aplicativos. Então, essa área, pra nossa região, ela é bastante carente, então, não tem empresas que demandam, por exemplo, um Técnico em Informática que foque somente em desenvolvimento de aplicações. O aluno que forma hoje, e ele tem um conhecimento razoável na parte de montagem e manutenção de computadores, ele pode, tem uma série de empresas, inclusive conveniadas ao setor de extensão do Campus, que ofertam essas vagas, inclusive com possibilidade de contratação e tal. Então, a gente pensou basicamente esses dois pontos, um é na demanda regional, local ou regional, e o segundo ponto seria essa parte da defasagem. A gente ficou meio temeroso pelo fato de que os alunos já teriam se afastado há algum tempo da escola e, então, essa deficiência poderia se acentuar e aí a gente, o curso, talvez, não renderia o que rendeu no que a gente teve. (E5)

Considerando que a possibilidade de ingressar em um emprego ou a expectativa de ascensão na função desempenhada circundam os interesses desse público e, sabendo que o universo do trabalho é intrínseco à vida dessas pessoas, a formação oferecida no PROEJA deve ser integral, ou seja, fundamentada na “capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional” (BRASIL, 2007, p. 35) propiciando a preparação para o enfrentamento da complexidade do cotidiano da vida, e para o pleno exercício da cidadania, que tem como um de seus aspectos, o direito a um trabalho digno. Nesta perspectiva, a formação profissional aqui

analisada, no contexto da sua oferta integrada com o ensino médio, foi um dos assuntos evidenciados na pesquisa.

Apesar da fala de **E5** indicar que houve consideração do contexto do mercado de trabalho local para escolha da área profissionalizante do curso, os participantes da pesquisa relataram que o Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática não foi condizente com o perfil do público alvo e que se mostrou discrepante em relação à realidade de vida dos discentes, que enfrentaram muitas dificuldades no tocante à formação profissional.

Aqui na instituição a gente teve um problema quanto ao PROEJA ser integrado ao curso de informática, porque o aluno, a maioria, não tinha computador em casa. Então, ele não tinha o tempo, ou de manhã, ou à tarde, pra vim à escola utilizar o computador, só tinha o período das aulas mesmo. Então, a gente tinha muita dificuldade em tá ensinando esse aluno que ficou muito tempo sem estudar e que não tem essa noção muito de tecnologia pra tá utilizando o computador. (E1)

[...] nós cometemos sim um erro no início, de oferecer o que a gente tinha, faltou experiência nossa também, mais como a gente tinha laboratório em condições de atender esse pessoal, nós abrimos da informática, mais sabemos, nós vimos a dificuldade de muitos alunos de trabalhar com a máquina, ainda mais formando para ir lá dar suporte, tentar abrir um computador lá fora, então, nós sentimos essa dificuldade, hoje não cometeríamos o mesmo erro. (E20)

Alguns fatores que levaram os estudantes a terem dificuldades para alcançar a qualificação profissional ficaram ressaltados nas entrevistas, como, por exemplo, a exclusão digital em que esses indivíduos estavam submersos. Grande parte dos alunos não tinha acesso ao computador, nem à internet fora do ambiente escolar, aspecto que pode ter comprometido o desempenho, devido, sobretudo às características inerentes ao curso, como no que tange à necessidade de manuseio constante do equipamento no cotidiano. Com isso, o percurso

pela qualificação sofre interferência da acentuada dificuldade para apropriação das novas tecnologias, da informática, bem como da escolaridade deficitária em relação às disciplinas e conteúdos básicos relativos ao ensino fundamental que afetam também a compreensão das disciplinas específicas da área técnica do curso.

As dificuldades apontadas pelos entrevistados para a satisfatória formação profissional recaem sobre os aspectos ligados ao estudante. No entanto, os depoimentos abaixo indicam que a falta de formação docente específica para lecionar no PROEJA pode ter também contribuído para tal situação:

Oh, na informática, a gente precisa ter muita base matemática, por exemplo, o aluno do PROEJA ele chega com muita dificuldade de lidar com a matemática, então já é um grande problema. O segundo é porque normalmente são pessoas mais velhas, que não tiveram muito acesso ao computador, então, eles têm muita dificuldade do manuseio mesmo. Tinha uns que eles não entendiam a lógica do sistema operacional de trabalhar com janela, pasta, então, eles armazenaram uma coisa e eles não sabiam onde que estava, porque eles não entendiam a lógica do sistema, né? Eh eu acho, pode ser também que, como a gente, os profissionais que trabalham no PROEJA, eles não foram preparados pra trabalhar no PROEJA, pode ter sido um problema também, não é só problema do aluno, pode ser que a gente tava trabalhando com uma metodologia errada com eles. Mais se você for pegar até as disciplinas, tem algumas disciplinas que não dá pra trabalhar, por exemplo, redes, não dá pra trabalhar redes com o aluno que não tenha outras bases, o menino que não entende de sistema operacional, ele nunca vai conseguir entender de redes, né? Então, vichi, tinha muito problema. (E1)

[...] nós não estávamos preparados pra receber alunos nessa condição, na condição de afastados da escola pelos motivos lá, e aí a gente ficava se questionando, será que eu tô atendendo a

demanda? Será que eu tô dando uma aula voltada pra esse público? Será que tá atendendo direitinho? [...] em vários momentos eu me peguei ministrando uma aula que eu percebi que o conteúdo, que a didática daquela aula, não tava muito adequada, porque o pessoal não tava entendendo e tal, então, eu acho que faltou um pouquinho de esclarecimento, de capacitação, pra gente poder explorar melhor isso aí. (E5)

Diante desse cenário foi relatado, pela maioria dos entrevistados, que muitos dos alunos não alcançaram a formação profissional de Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Algumas falas ilustram esta situação:

É, e nós, todos os professores da área técnica, sempre falamos que a gente não vai conseguir formar esses alunos, eles não vão conseguir sair daqui com a formação que vocês tão colocando no currículo, a gente sempre falou. [...] os professores da área técnica sempre falavam “oh eles não, os alunos não vão ter condições de se formar como técnicos mesmo” e foi o que aconteceu e é por isso que acabou. (E1)

Em relação ao ensino profissional, eu desconheço o aluno que saiu desse curso e que vá seguir na área, pelo menos da primeira turma, eu desconheço, 2012. A maioria das pessoas de Salinas, elas trabalham no comércio, então assim, o quê que aconteceu no PROEJA no Suporte de, em Manutenção? Inclusive isso é relato dos próprios alunos, eles não conseguiram atingir assim um objetivo assim de técnico mesmo em manutenção. Eu penso que não, em relação à parte técnica não foi alcançada, é a impressão que eu tenho, mesmo porque eu acompanhei esses alunos com redação nos estágios, nos relatórios de estágios, e, de acordo com os próprios alunos, eles tinham grande dificuldade de sair aqui do Campus e realizar estágio em qualquer empresa, muita dificuldade mesmo, com questões muito básicas, por exemplo, de organização de uma

planilha no Excel, eu tô falando nem de formatação de computador, de montagem, de manutenção, eu tô falando de questões bem de informática básica, tanto que foi uma reivindicação dos alunos que os estágios acontecessem aqui dentro da instituição, a gente percebe até uma insegurança por conta deles de não sair mesmo e dá prosseguimento no curso. (E4)

[...] quanto à profissionalização, eu acho que tem que deixar claro as nossas dificuldades aqui no Instituto, por que primeiramente que o Curso de Montagem e Manutenção de Computadores, muitos alunos vieram sem o mínimo conhecimento em relação a essa atividade, então, os alunos não sabiam nem digitar, inclusive nem ligar um computador, então, esse foi um problema. [...] em relação à profissionalização, eu acho que é complicado. E aí é o que a gente teria que repensar quando a gente fez a discussão aqui. Repensar, porque esse curso, nesse aspecto, eu acho que ele não cumpriu o seu objetivo inicial, que seria formar um profissional, mais, ao mesmo tempo, eu acho de extrema importância dizer que também, nesse aspecto, trata-se de uma inclusão, muitos alunos ali que não sabiam fazer uso do computador, mais, ao final, começaram a usar o computador, mesmo que sejam com coisas mais simples, mais, profissionalmente, pra trabalhar naquilo que o curso pretendia, pouquíssimos teriam essas condições. [...] do ponto de vista da profissão mesmo, profissionais, eu acho que o curso já não cumpriu muito isso, dadas as dificuldades que a gente talvez não tenha dimensionado a princípio. E a gente veio com a ideia de que o aluno iria sair daqui e, no fim das contas, os alunos não tinham nem os pré-requisitos para entrar, essa é uma discussão que deveria ser feita antes. (E7)

Nos excertos, fica explícito o desafio de oferecer formação profissional a um público possuidor de lacunas severas no tocante aos

conhecimentos mínimos necessários para ingressar em um curso na área de informática, e com trajetórias escolares descontínuas. Apesar de **E4** ter sinalizado a insegurança dos alunos frente aos estágios e de que eles tinham muitas dificuldades em desempenhar tarefas básicas no computador, **E7** ressalta que a despeito dos obstáculos, os estudantes conseguiram adquirir algum conhecimento em relação ao manuseio do computador, ainda que de maneira muito limitada para a atuação profissional. Sendo assim, o entrevistado (**E7**) aponta que a área profissional escolhida para oferta do curso se mostrou um complicador para o estudante, devido às dificuldades apresentadas na experiência do *Campus*, por isto enfatiza a necessidade de discussão e análise sobre a oferta de cursos no âmbito do PROEJA.

Ainda que grande parte dos relatos tenha indicado que a formação profissional de técnico em manutenção e suporte em informática não ocorreu com êxito para a maioria dos educandos, o que demonstra que um dos objetivos do PROEJA não foi atingido, um dos entrevistados expõe uma opinião adversa sobre o assunto:

Eh eu acho que muitas mudanças, na verdade, embora nosso público era muito diferenciado, assim, com relação a faixas etárias, e assim, a gente percebia que o próprio convívio entre eles aqui e essa vislumbrante, assim, poder mexer numa máquina sem ter medo, sem saber se aquela máquina vai te dar um choque, isso aí amadureceu muito alguns dos nossos alunos. É gratificante, a gente escuta relatos na formatura que a gente pôde participar de quão grato eles ficaram com relação ao conteúdo adquirido e a gente ver pela própria satisfação pessoal de cada um. [...] a gente percebeu, em um grau muito elevado aí, de satisfação pessoal, de profissional, o pessoal gostou bastante e eu penso que alguns dos objetivos a gente conseguiu atingir, pessoais e profissionais mesmo. (E5)

A entrevista de **E5** indica que os estudantes tinham anseio em aprender a manipular o computador e que foram atendidos neste quesito. A maior segurança para lidar com o equipamento viabilizou a resolução de determinados problemas, a formatação em computadores de vizinhos, amigos e parentes, contribuindo dessa forma para o aumento da renda.

Foi relatado também que mesmo sem conseguir resolver alguns defeitos, os estudantes tinham, por intermédio dos conhecimentos adquiridos no curso, pelo menos, uma ideia do que poderia estar acontecendo. Com isso, estes alunos ficaram menos suscetíveis a serem influenciados ou mesmo enganados por algum “técnico” no conserto do equipamento.

Foi enfatizado que o curso propiciou a inclusão digital, uma prática social relevante ao público de EJA, pois conforme exposto nas entrevistas os estudantes tinham um precário contato com as tecnologias.

[...] muitos estavam há muito tempo fora do ambiente escolar e, principalmente, voltado para um curso extremamente moderno para eles, do ponto de vista da tecnologia, da informática, da inclusão digital. Então, isso gerou modificações no comportamento desses alunos, uma ansiedade no sentido de tá aprendendo aquilo que era realmente necessário, pra eles não ficarem marginalidades na sociedade de hoje. E gerou essas questões todas, mudou muito o hábito deles nesse sentido, de estar em sala de aula, de estar convivendo com uma temática extremamente atual e que eles precisavam, de alguma forma, estar acompanhando apesar das dificuldades que eles tinham. (E3)

Eu acho que a grande questão aí eu vou colocar como a inclusão social. Pra gente foi muito gratificante ver que esses alunos saíram com uma formação profissional, com uma também, uma inclusão digital, porque o nosso curso é na área de informática, então acho que nós acertamos muito. (E21)

O relato de **E3** mostra a importância da inclusão digital para os alunos do Programa, já que pode propiciar os conhecimentos necessários para interagirem na sociedade mediatizada pelas tecnologias (MOURA, 2004). O autor alerta para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos processos educativos:

[...] o caráter elitista do uso das TIC na educação, que contribui para que os coletivos que têm acesso

a elas (a minoria) através da própria formação tenham vantagem sobre os que não têm (a maioria). Isso aumenta ainda mais a discrepância que existe em termos de oportunidades de inclusão social. Evidentemente, a inclusão/exclusão social não pode ser atribuída exclusivamente ao fato de ter ou não acesso às TIC. O problema é que os que têm esse direito também têm muitas outras vantagens com relação aos que não têm e isso contribui para aumentar a distância entre os incluídos e os excluídos.

(MOURA, 2004, p. 9)

O conhecimento na área de informática e o acesso à informação, através de computadores, internet e de outras TIC, podem se utilizados de maneira consciente, crítica e eficaz traduzir-se em estratégias que contribuam para a inclusão social e a inserção no mundo do trabalho para os estudantes do PROEJA, pois possibilitam uma atuação mais efetiva nas diversas esferas da vida em sociedade. Neste sentido, Santos et al. (2011, p. 7) sinalizam que “[...] devemos ver a inclusão digital como o ensino pela informação, valorizando a formação de indivíduos culturalmente capazes de transformar as informações nos meios multimídia em conhecimento”. Para tanto, faz-se necessário que esses avanços tecnológicos estejam ao alcance de todos os indivíduos, o que nem sempre é possível, devido às possibilidades socioeconômicas de parte da população.

Quando abordados sobre o aspecto do ingresso dos estudantes egressos dos cursos PROEJA no mercado de trabalho, alguns dos entrevistados indicaram que o Instituto ainda não tem um sistema consolidado de acompanhamento de egressos e que as informações sobre este assunto, expostas nas entrevistas, seriam baseadas em depoimentos de estudantes com os quais os entrevistados mantinham contato na cidade ou de estudantes que permaneceram na instituição fazendo outros cursos técnicos ou superiores.

Nesta perspectiva, o IFNMG, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, passou a desenvolver uma estratégia de acompanhamento de egressos que se iniciou no final de 2013, objetivando acompanhar a trajetória profissional dos estudantes egressos, que foram convidados a responder a um questionário eletrônico e encaminhar seu currículo para o banco de dados do IFNMG. A Reitoria seria responsável pela recolha desses dados. A partir de 2015, empreendeu-se descentralizar a ação de

acompanhamento de egressos para os diversos *campi*, tentando viabilizar maiores possibilidades de diálogo entre os estudantes egressos e as escolas. Isto porque os *campi* são instâncias imprescindíveis para tal operacionalização, pois compreende-se que podem estar mais próximos desses estudantes. Essa ação busca o aprimoramento das políticas educacionais da Instituição, assim como o fortalecimento da carreira profissional dos estudantes egressos dos cursos ofertados no IFNMG.

Houve divergência nos discursos dos entrevistados no tocante ao ingresso no mercado de trabalho dos estudantes egressos do curso na área de formação específica. Esta questão pode ser observada nas falas a seguir:

[...] não é o curso ideal pra a nossa região, para esse público, visto que, no nosso curso, a gente tinha muitos profissionais liberais, como mecânicos, cozinheiras e etc., e tal. Agora, gente que trabalhava com informática e veio aperfeiçoar, algo que já conhecia, e elevar o nível de escolaridade, aí a gente não tinha nos nossos cursos. Eu acho que, por causa desse público, eles não vão dá continuidade no segmento de manutenção e informática, mais capacidade, se eles quiserem, eles têm! Mais não vão dá continuidade, porque acredito que não é o que eles gostam de fazer e sim eles vieram pra cá como uma oportunidade de continuar estudando até concluir o ensino médio e ter uma profissão. Agora, executar essa profissão eu acho que isso não vai acontecer e nem continuar pra a maioria dos alunos. (E2)

[...] essa parte de profissionalização, eu tive experiências muito válidas de senhoras e rapazes e moças, enfim de todas as faixas etárias, me relatando que eles conseguiram e ficaram satisfeitos com isso, conseguiram consertar um defeito de uma máquina, aí ele já tá formatando o computador do primo, então já tá ganhando ali seus 30, 40 reais. Então, nós tivemos três alunos que se agruparam e foram embora pra outra cidade e levantaram um capitalzinho e montaram uma empresa de montagem e manutenção de

computadores e tem alguns clientes que a gente indicou, têm cooperativas aí que a gente indicou. (E5)

Os alunos davam um retorno interessante. Inclusive colega nosso que tá hoje na Reitoria trabalhando na área de informática, que encontrou várias vezes, vários alunos seu do PROEJA, e que hoje tá, assim, trabalhando ou montou uma empresa sabe com sucesso, então aquela saída do profissional. (E16)

Eh eu acredito que, em termos de escolaridade, houve um crescimento fantástico, isso aí eu acredito, e pelo profissional já não acredito muito. Se o objetivo era por no mercado alguns profissionais, foi bem aquém do que a gente imaginava, pela própria dificuldade deles. Inda continuo falando, se fosse outro curso, de salgadeira, por exemplo, com certeza tinha melhorado, se fosse doceira com certeza tinha melhorado essa parte aí também, mais a outra a parte, de informática, eu acredito que foi muito pouco. Bastante isso aí, ficou bastante prejudicado porque eu não vi grandes resultados nisso não, foram poucos os que ingressaram no trabalho. (E20)

E a gente tem que identificar o seguinte: quase que o total dos alunos PROEJA já trabalhavam, não especificamente na informática, alguns já até faziam uso de informática de forma mais limitada, mais sim. Então, quando a gente fala da inserção profissional, eles já tinham um trabalho. Talvez, a meu ver, a grosso modo, eu vejo que o curso profissionalizante na área de informática talvez tenha contribuído com o trabalho que eles já desenvolviam, que era, por exemplo, de vendedor, tinha um que era comerciante, que por sinal nem terminou o curso ainda, parou no último ano porque teve problema de saúde sério na família. Mais tinha, por exemplo, secretárias do lar, secretárias pelas lojas, entendeu? Então, eu acredito que muito mais esse curso funcionou

como instrumental do que necessariamente profissionalizar na área de manutenção em informática, pra ingresso específico na área profissionalizante [...], que é concorrida, que tem todos os problemas que afetam mais gravemente o PROEJA. (E22)

Na fala de **E2**, sobressai-se a ideia de que o curso adequado para oferecimento seria aquele que o candidato já atuasse ou que já tivesse algum conhecimento da área, vindo à escola em busca de aperfeiçoamento. Neste sentido, cabe questionar se os cursos ofertados na área profissionalizante do PROEJA seriam destinados ou ao aperfeiçoamento profissional - em que as pessoas já possuísem, como um pré-requisito, os saberes mínimos necessários para ingressar no curso -, ou às novas e diferenciadas expectativas de formação e atuação.

As falas de **E5** e **E16** ressaltam que houve mudanças em relação à perspectiva de inserção no mercado de trabalho através da formação adquirida no curso. Segundo os relatos dos entrevistados, os egressos, de alguma maneira, ingressaram no mercado de trabalho, principalmente mediante a abertura do próprio negócio. Já o relato de **E20**, contrariamente, aponta a baixa inserção dos estudantes no mercado de trabalho, devido aos obstáculos que circundaram a formação. A fala de **E22** coaduna com esta perspectiva, ressaltando que a qualificação profissional para ingresso na área específica da formação não foi significativa e que o curso instrumentalizou os educandos para as funções que já exerciam. **E22** sinaliza para a concorrência no mercado de trabalho na área de informática, alertando para as dificuldades do público de PROEJA em relação a este aspecto. Outros depoimentos retratam tal situação:

[...] devido à defasagem da escolaridade, devido à exclusão digital em que eles viviam anteriormente e que muitos continuam vivendo, sabe? Então, tudo isso favorece para que eles não tenham condições de concorrer, em pé de igualdade, com essa menina nova que tá aí, que tá saindo, que é geração tecnológica, eu vejo eles como não tão geração tecnológica, tá entendendo? E também essa questão, então, o mercado é muito exigente, o mercado hoje, ele é muito exigente, muito competitivo, ainda há muito

preconceito, eu digo aqui “pré” abrindo parênteses, pré-conceito, então quando eles veem assim aluno da EJA, do PROEJA, eles já, “ah isso aí foi feito o curso de forma aligeirada, eles não têm condições”. Eu vi já isso de professor do curso, que eles não têm condições de desenvolver aquela tarefa da mesma forma, com a mesma eficiência que os outros alunos. (E3)

[...] eu penso que a gente conseguiu atingir parte destes dois objetivos [elevação da escolaridade e formação profissional]. A gente tem que ter em mente que o nosso aluno PROEJA, claro que não são todos, mais é muito difícil o aluno PROEJA hoje competir no mercado de trabalho junto com os jovens de hoje em dia que tão terminando o ensino médio aí na idade regular, justamente pela falta de compromisso, assim, não vou dizer compromisso, pela falta de responsabilidades que o jovem não precisa assumir hoje. Então, você tem, na grande maioria dos nossos alunos que faziam o curso Técnico em Informática na modalidade PROEJA, a grande maioria deles, eram chefes de família, tinham filhos, enfim, tinham jornadas de trabalho integral de manhã e de tarde e vinha pra estudar à noite. Então, essa carga de trabalho, eu penso que ela prejudicava o aluno PROEJA em ler artigos de novidades, em pesquisar sobre determinadas tecnologias, no acesso e um tempo pra analisar essas informações. E o que a gente vê hoje, nessa parte dos jovens que tão na idade regular no ensino médio, é que eles leem muito sobre tecnologia, então, por isso que eu falei, eu penso que a gente tenha atingido parte desses objetivos. Então, a gente não pode ser hipócrita e formar o aluno PROEJA e falar “não, esse aluno, ele tá totalmente apto a concorrer de igual pra igual com um aluno do ensino médio na idade regular”. Então, eu penso que, eu, pelo menos, sempre separei muito bem isso, até pra não me frustrar com relação aos objetivos que a gente ponha pra atender. (E5)

A fala de **E5** sinaliza para fatores relativos às condições de vida e de trabalho desse alunado, que podem influenciar no acesso e na análise das informações essenciais para a interação e atualização constantes na área tecnológica. Esta situação nos leva a reflexão sobre os variados tipos de subsídios e investimentos intelectuais e educativos que os indivíduos têm acesso no seu contexto de vivência e que podem fazer considerável diferença na disputa por uma carreira profissional. Nesta perspectiva, mesmo aqueles que conseguem galgar uma formação, quando chegam diante da realidade de trabalho brasileira, com progressivo declínio dos postos de trabalho, veem-se em desvantagem, devido à sensação de constante falta de condições necessárias para concorrer e adentrar no mercado de trabalho.

E3 ressalta as visões pré-concebidas de certos empregadores sobre os estudantes egressos do PROEJA, sinalizando que esta situação pode estar ligada à marca compensatória e de aligeiramento nos estudos atribuída à EJA. Lembra ainda que essas visões, de certa maneira, eram compartilhadas pelo próprio docente que ministrava aula no curso, pois externalizava que haveria uma diferenciação no desenvolvimento do trabalho do educando do PROEJA em relação aos outros estudantes de cursos “regulares”. Este discurso parece indicar que há um reforço da desigualdade social também no meio escolar, espaço em que deveria imperar a rejeição a toda forma de discriminação.

No *Campus Araçuaí*, o aspecto mais relatado sobre a formação profissional foi a não exigência da habilitação de Técnico de Nível Médio em Agente Comunitário de Saúde para atuação na carreira. Este fato resultou no desinteresse e desmotivação do público alvo, sendo um dos fatores da significativa evasão do curso. Portanto, conforme as falas dos entrevistados, compreende-se que este aspecto tenha sido um dos determinantes que dificultou o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho:

[...] a análise de qual curso que vai ser implantado dentro de uma instituição, um dos exemplos que eu dou é o nosso curso do PROEJA, colocou um curso pra cá, pra nossa cidade, o PROEJA, Agente Comunitário de Saúde, sendo que não há necessidade de você ter o Curso de Agente Comunitário de Saúde pra você ser um agente comunitário de saúde. Então, eu acho que essa foi uma das causas do curso ter acabado

aqui. Então, olhar com carinho e colocar realmente aqueles cursos que essas pessoas vão realmente atuar [...]. (E10)

[...] não há uma regulamentação pra exercer a profissão de Agente Comunitário de Saúde, se não me engano, a nível nacional, de ter um curso na área específica. Mas, algumas cidades, como Montes Claros, Salinas, exigem que o agente comunitário de saúde, que trabalhe nos PSFs e na saúde, em geral, tenha uma profissionalização mínima. Eles fazem contratos temporários e a eles são disponibilizadas as vagas de agente comunitário de saúde, que, legalmente, tem que ter as vagas, mas em Araçuaí, se nós fossemos disponibilizar as vagas para os alunos do Campus Araçuaí, que faz Agente Comunitário de Saúde, sobraria vagas, e nós temos o contrário, nós temos alunos que formaram e que não conseguem trabalhar porque não prioriza a formação profissional na área, a cidade, a Prefeitura da cidade. (E17)

O Documento Base do Programa ressalta que os educandos não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas terão abertas as possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, compreendendo o mundo de maneira diferente da anterior ao processo formativo (BRASIL, 2007, p. 36). Sendo assim apesar de compreender que a proposta de formação oferecida pelo PROEJA seja muito mais abrangente que a qualificação profissional, não se pode deixar de considerar que a expectativa de empregabilidade consiste em um dos fatores que mobiliza o interesse dos jovens e adultos a procurar um curso nesse âmbito.

No tocante à fala de **E17**, cabe ressaltar que existe uma legislação nacional que regulamenta a profissão de Agente Comunitário de Saúde - Lei nº 11.350 de 05 de outubro de 2006 -, cujo artigo 6º especifica os requisitos para o exercício da atividade, a saber: residir na área da comunidade em que vai atuar desde a data da publicação do edital do processo seletivo público; ter concluído, com aproveitamento, o curso introdutório de formação inicial e continuada, com carga horária mínima de 40h; ter concluído o ensino fundamental (BRASIL, 2006). Logo, a

habilitação de Técnico em Agente Comunitário de Saúde de Nível Médio, de fato, não se constitui em uma das condições para o ingresso na profissão.

O relato de **E10** questiona a escolha do curso para a cidade, já que, segundo as entrevistas, em relação ao aspecto da empregabilidade, foi observado que a expectativa de inserção no mercado de trabalho, na área específica de formação, era baixa.

Sobre a escolha do curso PROEJA, deve-se ressaltar que, de acordo com as entrevistas, houve uma audiência pública, junto à comunidade local, para identificação da demanda de cursos a serem ofertados. A audiência foi realizada pelo antigo CEFET - Rio Pomba, do qual o *Campus* Araçuaí, inicialmente, era uma Unidade Descentralizada de Ensino (UNED). A partir de 2008 com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o *Campus* Araçuaí passou a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

Em 06 de janeiro de 2009, o *Campus* Araçuaí foi integrado ao IFNMG. O *Campus* então, visando atender às solicitações da comunidade local, definidas por meio de pesquisa de demanda realizada na supramencionada audiência pública, iniciou o processo de implantação de cinco cursos técnicos nas áreas de: agente comunitário de saúde, enfermagem, administração, agroecologia e informática. A direção do *Campus*, junto à gestão de ensino do Instituto, tomou a decisão de oferecer o Curso de Agente Comunitário de Saúde na modalidade PROEJA, a partir da conclusão de que o público alvo da região do Vale do Jequitinhonha demandava esta oferta. Este foi o primeiro curso de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio ofertado no *Campus*.

Em setembro de 2009, foi realizado o primeiro concurso público para admissão de professores do *Campus* Araçuaí e, em janeiro de 2010, foi publicado o primeiro processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos, nas formas de oferta concomitante/subsequente, e no curso técnico integrado PROEJA Agente Comunitário de Saúde. Para tanto, divulgou-se o Edital nº 005/2010, referente ao processo seletivo para ingresso no 1º e 2º semestres no curso PROEJA. Foram oferecidas 40 vagas para cada turma. O preenchimento das referidas vagas ocorreu mediante a realização de sorteio.

O *Campus* Araçuaí foi inaugurado em 19 de janeiro de 2010, e as atividades pedagógicas tiveram início no dia 08 de março deste ano. Em

agosto de 2010, foram nomeados os servidores técnico-administrativos que passaram a compor o quadro de pessoal do *Campus*, juntamente com o corpo docente que já estava exercendo suas funções desde o início do citado ano.

Diante da contextualização sobre a escolha do curso em questão, cabe ressaltar que, além de uma pesquisa de demanda, seria necessário que a Instituição realizasse um diagnóstico do mercado de trabalho visando verificar a futura absorção dos educandos egressos antes da decisão pela implantação de um curso. Ainda que a sociedade requisite uma determinada área para a formação profissional, esta pode não responder a uma necessidade de empregabilidade em determinada cidade ou região.

E18 indica que “[...] foi tomada essa decisão em função dos arranjos produtivos locais que nós chamamos, por ter sido uma solicitação da comunidade através de uma audiência pública.”, entretanto, o que a maioria dos relatos expõe é que a habilitação profissional ofertada no curso não se mostrava condizente com a demanda requerida pelo mercado de trabalho na cidade.

Neste sentido, o Decreto 5.840/2006, que institui o PROEJA no artigo quinto, ressalta que “as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural” (BRASIL, 2007, p. 70).

No entanto, é preciso considerar outros aspectos que permeiam o panorama exposto. O artigo 9º, da Lei nº 11.350/06, que regulariza a profissão de Agente Comunitário de Saúde, determina que a contratação desses profissionais deve ser precedida de processo seletivo público de provas ou de provas e títulos. Contudo, as informações expostas nas entrevistas sugerem que, na cidade de Araçuaí, a contratação para esse trabalho não respeitava o estabelecido pela lei supracitada. As falas a seguir retratam essa situação:

[...] em relação ao curso profissionalizante, eu não consigo discernir se o que melhorou foi exatamente o Curso de Agente Comunitário em Saúde que é um curso específico e que a empregabilidade tá associada numa cidade pequena, não só à oferta de pessoas com o curso e sim, também, por questões políticas e tudo mais.

Era uma discussão latente no curso, os meninos discutiam muito “ah eu vou fazer esse curso, mais quando eu for levar meu currículo pra prefeitura não vai adiantar porque eles vão colocar alguém que é do lado deles”. Existia essa discussão entre os alunos. [...] na época do curso que os meninos discutiam e eu nunca fui lá pra poder observar isso é que não existia a exigência do Curso de Agente Comunitário em Saúde para ocupar o cargo na prefeitura [...]. E, assim, isso é uma verdade porque nós tínhamos ex-funcionários da Prefeitura que já tinham trabalhado como agente comunitário de saúde e que, na época, quando trabalhavam não tinham o curso e foram despedidos por conta de mudança de partido, de gestão, mudança de gestão que é, infelizmente, isso aí é uma luta até dos agentes, uma luta nacional da exigência de habilitação. (E9)

É eu considero da seguinte forma, o agente comunitário de saúde, ainda tem pontos a serem solucionados dentro desse programa, dentro do programa de agente comunitário de saúde, dentro da estratégia de saúde da família, porque ainda não há exigência de concurso público para a ocupação do cargo de agente de saúde dentro do município, então essa profissão ainda é vista como barganha, a pessoa apoia um político e logo ela é colocada pra ser agente comunitário de saúde, então não tem a exigência do curso para que o profissional exerça a profissão de agente. (E12)

É e outra dificuldade é o seguinte: o curso que foi implantado aqui em Araçuaí, que foi Agente Comunitário de Saúde Integrado ao Ensino Médio, essa profissão, agente comunitário de saúde, aqui no município, ela não é regulamentada e a Prefeitura nunca contratou agentes comunitários de saúde via concurso público, então, diversas alunas que formaram aqui, elas não conseguiram uma colocação profissional. [...] as alunas, elas se queixavam que a prefeitura aqui, ela não exigia a formação

técnica em agente comunitário de saúde, eles contratavam qualquer pessoa, um leigo, muitas vezes, por indicação política e, sendo que elas nos relataram que municípios aí não me lembro do nome, faziam esse tipo de exigência na hora de contratar o Técnico em Agente Comunitário de Saúde, aqui a prefeitura na época não fazia, não exigia. (E19)

Deste modo, além da não exigência da habilitação oferecida no curso PROEJA para ingresso na profissão - o que poderia ser contornado caso a legislação referente à profissão fosse atendida, pois provavelmente os estudantes egressos do Programa teriam possibilidades de se enquadrar nos requisitos necessários para se candidatar a vagas de emprego de agente comunitário de saúde -, devido a questões ligadas a Administração Pública Municipal, conforme exposto nos excertos acima, os estudantes acabam ficando, muitas vezes, a mercê de ações políticas locais. A fala de **E9** reforça os relatos sobre a empregabilidade dos agentes comunitários de saúde na cidade:

Outro complicante que eu percebi entre os alunos também é a questão de políticas locais, políticas de Prefeitura, onde a permanência do aluno no emprego, que a empregabilidade, é importante pra esse aluno, a permanência dependia muito mais dos lados políticos do que competência profissional, então é um outro agravante que coloca.(E9)

Diante deste quadro, segundo os relatos, muitos dos estudantes se sentiram desmotivados a continuar frequentando o curso, em virtude da baixa perspectiva de ingresso no mercado de trabalho na cidade. Por isso, a escola buscou uma intervenção junto à Prefeitura de Araçuaí, visando à contratação dos estudantes egressos do Curso de Agente Comunitário de Saúde:

[...] na época que eles formaram, nós fizemos um ofício para o prefeito da cidade, dizendo quais eram as pessoas, com a listagem com os nomes deles, dizendo que estávamos colocando no mercado de trabalho essas pessoas, se tivesse de dar a oportunidade pra alguém, que desse pra

eles e, de fato, o prefeito, ele acabou contratando se eu não me engano dois desses, eu lembro, da turma de 12, ele contratou dois, [...] (E14)

Apesar do exposto por **E14** as dificuldades dos educandos concluintes do curso para ingresso no mercado de trabalho, foram destacadas pelos entrevistados:

[...] nós não temos um número muito grande de equipes de saúde da família na cidade, e a maioria dos alunos do PROEJA, especialmente, são de Araçuaí. Nas outras modalidades, a gente tem gente de outras cidades, mas o PROEJA era muito, em sua maioria, de Araçuaí. E a gente percebeu que os alunos que concluíram o curso tiveram dificuldade de inserção no mercado, no mundo produtivo, porque a Prefeitura já tinha certos os agentes comunitários contratados, e não necessariamente exigia a formação na área. A gente tinha duas alunas que já trabalhavam como agentes e vieram fazer o curso e, a maioria, era de outra área ou não trabalhava e aí, quando formaram, não tinha esse quantitativo de vagas disponível. (E8)

[...] na prática nós hoje vemos em Araçuaí que poucos alunos estão empregados. Então, assim, foi uma questão mais pessoal, emocional, o ganho do aluno, do que econômica, de inserção no mercado de trabalho. Nós não temos, das turmas que nós formamos, eu acho que não tem 10 alunos que estão no mercado de trabalho. Então, assim, a questão também que eles ficaram três anos estudando e tem uma questão especial que muitos alunos que estavam no Agente Comunitário de Saúde alguns já eram formados, eles já tinham o ensino médio, e eles optaram por fazer Agente Comunitário de Saúde pelo curso técnico, então, assim, é um caso especial. Então, a gente viu que, logo após a conclusão, eles se sentiram assim, desprestigiados, por não terem conseguido inserção no mercado de trabalho. (E12)

Conforme abordado anteriormente, o ingresso no mercado de trabalho, especificamente em relação à habilitação em Agente Comunitário de Saúde, mostra-se de acordo com as entrevistas: difícil devido aos fatores relacionados a essa contratação na cidade de Araçuaí. A despeito deste cenário, alguns depoimentos ressaltam que os egressos do curso conseguiram trabalho na área de saúde, em outro tipo de função ou até mesmo no emprego de agente comunitário de saúde. Além do curso PROEJA, alguns estudantes cursaram, concomitantemente, outros cursos na área da saúde na própria Instituição, visando à complementação profissional, o que pode ter contribuído para melhor inserção no mercado de trabalho. As falas abaixo ilustram o exposto.

[...] eu não tenho dados sistematizados sobre o egresso, mais eu tenho dados que são importantes, que é aquele dado que você conversa com o aluno, que você tem acesso aos setores que os alunos já estão trabalhando. Então, acho que o principal acerto, um grande acerto que essas pessoas anseiam um trabalho melhor, quanto mais numa região como essa, onde os direitos trabalhistas, eles são meio que negligenciados. Então, o principal acerto é a empregabilidade, eu percebo nos setores, na conversa com alunos, a gente sempre ouvi dizer “ah é tal aluno tá trabalhando em tal setor, asilo, a própria Prefeitura”, então, esse é um acerto importante. (E9)

Então, depois que eles entraram aqui na instituição, eles, antes de terminar o curso, já fizeram outros cursos de PRONATEC, cursos com outras formações específicas, voltados pra área que eles estavam estudando, a área de saúde, e, com certeza, houve uma mudança muito grande, porque muitos estão trabalhando na sua área específica, não exatamente, de repente, na parte do agente comunitário de saúde, mais como cuidador de idosos, ou outros cursos que eles fizeram, mais tudo isso, essa bagagem que eles tiveram de um curso de menos hora, assim, na verdade, o conhecimento todo veio a partir do PROEJA mesmo,[...]. (E14)

As entrevistas indicam que a formação profissional ocorreu de maneira satisfatória, habilitando os estudantes ao exercício da profissão:

Os agentes comunitários em saúde, que saíram aqui da instituição, eles estavam aptos a exercerem a profissão, isso a gente tem uma certa garantia, porque os alunos eram muito presentes, todos que formaram, que foram habilitados, eles cursaram seus estágios. (E9)

[...] o PROEJA deles foi realmente voltado pra parte específica deles, tiveram a formação básica, mais foi muito aprofundado a parte técnica e eles, de fato, aprenderam, então, pra eles, a formação foi muito integral, foi muito boa mesmo, hoje eles estão trabalhando. (E14)

[...] o curso tem todas as características de um processo de formação comum, então, eu acho que o curso não deixa a desejar, pra mim, eu acho, que é indiferente se um aluno fez curso de agente comunitário de saúde pelo PROEJA ou se fez por qualquer outro processo onde isso é ofertado, não existe distinção pra mim, nem do ponto de vista da proposta que foi realizada, ou efetivada, nem do ponto de vista do perfil dos alunos. É isso que eu falei, a gente lida com heterogeneidade, com a diversidade de origens, de idade, de trajetória, mais que, na minha opinião, isso aí só soma, isso faz com que esses alunos eles saem com algo mais, entendeu? Não tem nada que deixa a desejar e nós temos alunos que foram muito bons alunos e que hoje tão empregados, assim, os poucos que a gente tem um retorno, cê sabe que tão bem, foram bem aceitos na comunidade, no mercado de trabalho. (E15)

A formação oferecida no PROEJA foi também apontada como um aspecto relevante para alargar as perspectivas de vida dos estudantes, ainda que a maioria das entrevistas tenha indicado que a empregabilidade através da habilitação profissional ofertada tenha sido um fator complicador para os estudantes egressos do curso. Diante de tal

realidade, a formação propiciou outras possibilidades profissionais para os estudantes que permaneceram e concluíram o curso:

[...] voltar à escola é um fator importante pra vida dessas pessoas, autoestima, possibilidade de um futuro melhor, de um emprego melhor, e até mesmo uma cidade igual Araçuaí, onde um emprego registrado, ele tá um grau menor do que o emprego não registrado, então abre portas pra esse aluno [...]. Os empregos que são registrados com carteira assinada aqui em Araçuaí, nós temos numa região que ainda sofre com essas questões, com o não registro dos empregos, ou os direitos trabalhistas não sendo respeitados por uma grande parte das pessoas que empregam. Voltar aos bancos escolares e ter uma possibilidade de um emprego que seja numa instituição pública onde tem ali a garantia de que minimamente os direitos trabalhistas serão respeitados, eu acredito que a mudança começa daí. (E9)

Com certeza houve uma frustração muito grande desses alunos quando eles perceberam que isso não era diferencial, porém eles tavam pensando naquela titulação e na falta de exigência dela para aquele campo de trabalho, eles não perceberam a formação que eles estavam tendo. De repente, quando eles foram para os postos de saúde, para a ação social, para o hospital, para todos os setores, que eles necessitavam de ir para os estágios, eles perceberam que eles sabiam muito mais do que aqueles que estavam ali trabalhando naquela área, e que aquilo podia ser um diferencial porque eles tinham conhecimento. (E14)

A gente tem um aumento do nível de escolaridade, habilitando essas pessoas a buscar uma melhor colocação no mercado de trabalho, independente se essa pessoa vai trabalhar como agente comunitário de saúde, mais pelo fato de melhorar a fundamentação básica, as disciplinas de

português, matemática, enfim, essas disciplinas do núcleo comum a pessoa fica mais preparada pra enfrentar os desafios profissionais aí da vida de cada um. (E19)

Deste modo, é preciso frisar a importância de cursos no âmbito do PROEJA, que intentam propiciar o acesso à educação básica e à educação profissional, modalidades educativas a que muitas das vezes os jovens e adultos não tiveram oportunidades de acesso, nem condições de permanência e de conclusão. Entende-se a relevância da forma integrada de oferta dos cursos para esse público, que articula as duas modalidades citadas, pois pode, pela intencionalidade de efetivação de um currículo integrado,

[...] inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o *mercado de trabalho*, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (BRASIL, 2007, p. 43)

Diante do exposto, cabe análise e planejamento sobre a formação profissional integrada ao ensino médio a ser oferecida ao público do PROEJA. Esta formação deve atender aos anseios e necessidades dos jovens e adultos, assim como proporcionar-lhes uma inserção e atuação, crítica e reflexiva, no universo do trabalho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise da configuração do PROEJA no IFNMG, através das entrevistas realizadas com os gestores e professores dos *Campi* Araçuaí e Salinas, foi possível verificar que os cursos do Programa se realizaram em meio a vários embates e concepções distintas. As falas dos entrevistados sobre o PROEJA evidenciam a sua importância como uma oportunidade de inclusão educacional, elevação da escolaridade, continuidade dos estudos, formação profissional e educação integrada, visando à ampliação do exercício da cidadania dos jovens e adultos. No entanto, quando relatam sobre a sua implantação e processo de desenvolvimento, é unânime a ênfase quanto às dificuldades enfrentadas para sua efetivação, com qualidade, para este público e quanto à necessidade de sua reestruturação para continuidade da oferta.

Nesta perspectiva, procurou-se refletir, ao longo deste trabalho, sobre as seguintes questões, inicialmente postuladas, nesta pesquisa: Por que um Programa com um desenho inclusivo que poderia favorecer a população jovem e adulta tem pouca adesão da Instituição em sua oferta? Qual a visão das unidades de ensino sobre o Programa? Que significado tem o PROEJA para os agentes envolvidos na sua execução? Como tem sido a execução desse Programa nos *Campi*? O PROEJA seria uma possibilidade de minimizar a exclusão histórica presente na educação para os jovens e adultos. No entanto, esse objetivo é uma realidade no âmbito dos cursos ofertados pelo Programa?

Foram vários os questionamentos quanto à maneira como o PROEJA vem sendo implantado e os desafios para sua execução nos *Campi*, dentre os quais, os mais evidenciados foram (i) a falta de um planejamento adequado e de um diálogo com a comunidade sobre a demanda de cursos, visando a uma escolha de cursos que atenda às necessidades de formação dos jovens e adultos, (ii) evasão escolar, (iii) falta de recursos humanos, particularmente de professores que queiram lecionar no Programa, (iv) falta de formação específica de gestores, técnico-administrativos e docentes envolvidos com o PROEJA, e (v) falta de institucionalização e assunção do PROEJA nas instituições. Desse modo, é possível afirmar que existem limitações para o alcance da proposta do PROEJA, que fazem com que em sua implementação estejam presentes problemas historicamente enfrentados em programas já oferecidos para o público da EJA, como, por exemplo, a falta de formação de professores e a evasão escolar.

Conforme explicitado na análise dos dados, o Programa enfrenta baixa adesão de alguns professores, o que vem sendo um fator dificultador para sua implementação nos *Campi* pesquisados. Os motivos apontados, nas entrevistas, para tal situação estão relacionados à falta de conhecimento e entendimento dos profissionais em relação ao Programa e ao público alvo a que se destina.

Foi citado como um dos motivos da resistência de certos docentes em lecionar no Programa o sentimento de subaproveitamento, haja vista sua formação acadêmica, com nível de mestrado e doutorado. Estes docentes possuiriam a visão de que suas formações acadêmicas teriam um melhor aproveitamento na atuação com outras modalidades educacionais e níveis de ensino ofertados nas instituições e estariam mais interessados no desenvolvimento de pesquisas nas suas áreas de especialização. Neste sentido, seria considerado um demérito, pela formação possuída, ministrar aulas no PROEJA.

Apontou-se também a questão do status dos cursos. Alguns docentes teriam maior interesse em lecionar nos cursos superiores ou mesmo nos outros cursos técnicos, devido ao prestígio que estes teriam nas escolas, em detrimento do PROEJA. Outra razão sinalizada para a pouca adesão dos docentes ao Programa foi a falta de formação adequada para lecionar no PROEJA, que lhes proporcionasse uma preparação suficiente para atender as especificidades do público alvo, diferenciado em relação aos outros estudantes dos *Campi*.

O último fator indicado parece trazer à tona, de acordo com alguns entrevistados, o preconceito de certos professores para com o Programa e com o público da EJA, devido às suas características particulares no processo de ensino-aprendizagem. Diante deste perfil de alunos, tal processo é visto como mais difícil, mais trabalhoso, pois requer mudanças na metodologia e didática de ensino. Esta necessidade suscita, em muitos casos, o receio do novo e encontra obstáculos na indisponibilidade de certos professores para o enfrentamento dos desafios impostos pela prática educativa com os jovens e adultos.

Mediante o exposto, é preciso desenvolver o debate no interior das escolas visando confrontar tal situação, para que os servidores compreendam a missão do Instituto no que tange à inclusão educacional, à elevação da escolaridade, e ao seu compromisso com a educação profissional e a formação integral. Estes aspectos são essenciais para que se entenda a necessidade da continuidade de oferta do PROEJA e da importância da sua apropriação pelas instituições e seus atuantes. Ainda, é imprescindível a compreensão de que o PROEJA tem especificidades

que exigem a reorganização da prática educativa, considerando o perfil do alunado. Esse movimento de enfrentamento do novo, na dinâmica institucional, não é simples, mas se torna necessário diante da demanda por um atendimento eficaz aos jovens e adultos, superando as políticas educacionais públicas contingentes e assistencialistas, historicamente dirigidas a esse público.

Deve-se considerar que a EJA é uma exigência de justiça social, sendo assim, a responsabilidade dos Institutos Federais é grande frente aos desafios do oferecimento da educação para essa parcela da população. Nas Instituições pesquisadas, essa perspectiva se consubstancia no PROEJA com todas as tensões e impasses para seu oferecimento. Dessa maneira, há de se evidenciar que a ampliação da oferta do Programa não tem acompanhado o aumento do número de *Campi* do IFNMG. O Instituto tem diminuído a oferta do PROEJA ao longo do processo de expansão da Instituição. Fazem-se então necessárias discussões permanentes e reflexões profundas sobre este Programa no que concerne ao seu alcance dos jovens e adultos, sobre o tipo de educação que está sendo oferecida a esses indivíduos e sobre qual seria o real impacto sobre suas vidas e os limites da prática educativa na implementação do PROEJA.

Diante da variedade de cursos, níveis e modalidades de ensino e programas do governo federal, que o Instituto tem obrigação de ofertar, e da diversidade de públicos de atendimento é preciso refletir sobre o lugar que o PROEJA tem conquistado na Instituição. Mediante os relatos dos participantes da pesquisa, o Programa tem ficado à margem das prioridades do Instituto, no que se refere à oferta de vagas. O atendimento a EJA, em relação a cursos ofertados, número de matrículas e estudantes concluintes dos cursos, tem se mostrado tímido perante a demanda potencial daqueles que necessitam da formação oferecida no PROEJA na cidade e região em que os *Campi* estão inseridos.

O PROEJA, no seu escopo, procura, juntamente com as instituições ofertantes, propiciar uma formação integrada, com possibilidade de atuação diferenciada para os jovens e adultos diante da sua realidade. No entanto, a concretização desta proposta nas instituições depende de uma maior reflexão da comunidade escolar, assim como daqueles que estão na sua gestão, em âmbito local e nacional. A sustentabilidade do PROEJA, como política educacional pública de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA, vem sendo questionada, assim como a efetivação

de seus objetivos inclusivos, sobretudo, devido às limitações da sua operacionalização, conforme pode ser observado nesse trabalho.

Para aqueles que tiveram a escolaridade interrompida, fator determinante para impor limites nas oportunidades em relação à vida social e para inserção no mundo do trabalho, o direito à educação para todos e ao longo da vida se mostra como uma das poucas possibilidades de mudança nas condições de vida, apesar da estrutura social desigual. Assim, a escola enquanto instituição social, pode tanto legitimar a reprodução das desigualdades que ainda imperam na sociedade, quanto representar uma ferramenta de contribuição para a transformação social.

Deste modo, acredita-se que o PROEJA possa trazer benefícios para os jovens e adultos e oportunizar uma formação que articule conhecimentos propedêuticos e profissionais, apesar dos grandes desafios quanto a essa prática educativa. Contudo, o alcance social do PROEJA é comprometido pela maneira como vem sendo conduzido nas instituições ofertantes, sem um processo participativo e planejado na sua construção e efetivação, o que reflete negativamente nas suas possibilidades de corroborar para a inclusão escolar do público jovem e adulto e contribuir para sua integração social e laboral.

A partir da análise das entrevistas é possível apreender alguns determinantes favoráveis, bem como os obstáculos no processo de implementação do PROEJA, que envolvem a complexidade da dinâmica institucional para sua efetivação. Deste modo, as concepções e princípios relativos ao PROEJA, contidos no Decreto de sua criação e no Documento Base, que orienta a execução do Programa, distanciam-se da prática do cotidiano escolar. Portanto, faz-se mister a consolidação de estratégias em termos institucionais para o enfrentamento dos problemas que vêm se apresentando na trajetória da implantação do Programa. Espera-se também, que no âmbito do governo federal, haja continuidade das ações empreendidas na época da gênese do Programa e nos primeiros anos do processo de sua implementação, como formação dos profissionais, financiamento, legislação, fomento a pesquisa e produção teórica, dentre outros. Porém ainda que fosse objetivo do MEC, essas ações governamentais não foram suficientes para o estabelecimento do PROEJA como uma política educacional pública, como demonstrado nesta pesquisa. É preciso que haja perenidade nos investimentos, por parte do MEC/SETEC, para a materialização do PROEJA nas escolas.

Sendo assim, é fundamental um constante processo de avaliação e acompanhamento da implementação do PROEJA, visando construir novas possibilidades para a inclusão educacional e permanência do educando jovem e adulto na escola. Para tanto, é essencial uma gestão

dos cursos que propicie o envolvimento de todos os agentes que compõem a escola para a disseminação dos fundamentos e objetivos do Programa, visando à apropriação do PROEJA como uma política da instituição, bem como o apoio institucional para a sua implementação. Da mesma forma, fazem-se necessárias condições infraestruturais adequadas, recursos humanos (professores e equipe pedagógica) suficientes, e a adoção de uma prática pedagógica, com metodologias de ensino-aprendizagem que atendam às necessidades, expectativas e singularidades do público alvo. É imprescindível a sensibilização da comunidade escolar em relação à realidade de vida e especificidades pedagógicas desses jovens e adultos, que se encontram à margem do sistema escolar, para que sejam realmente incluídos e alcancem a conclusão dos cursos com êxito, visando a efetivação do direito à educação para todos na escola dita pública.

A realidade investigada mostrou que existem vários fatores implicados no sucesso do PROEJA, na sua concretização como uma política pública educacional - horizonte almejado no seu Documento Base - e no enfrentamento dos desafios para a oferta do nível médio de ensino integrado à educação profissional para o público de EJA no Instituto. Reforça-se, então, a necessidade de um planejamento detalhado, cuidadoso e institucionalizado do PROEJA para sua real efetivação, como também um maior compromisso da comunidade escolar e da gestão institucional na sua implementação.

Assim, entende-se que esta pesquisa pode trazer contribuições sobre os limites e modificações necessárias para a efetivação do PROEJA, visando à proposição de melhorias no seu processo de implementação. Por meio desta pesquisa, foi possível concluir que são imprescindíveis mudanças tanto no âmbito institucional quanto no âmbito governamental, com ações voltadas à reconfiguração desse Programa educacional, que tem seu valor social reconhecido para o grande contingente de jovens e adultos que necessitam exercer seu direito a educação.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M.T.S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M.C.N.C.; BRANT, M.C. (org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

ARROYO, M.G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed., 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais n°s 1/1992 a 88/2015, pelo Decreto legislativo n° 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão n°s 1 a 6/1994. – 46. ed. – Brasília: **Câmara dos Deputados, Edições Câmara**, 2015. – (Série textos básicos; n. 109)

_____. Decreto n° 60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, Seção 1, p. 5543, 22 de maio de 1967.

_____. Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto n° 5.154, de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, Seção 1, p. 7760, 18 de abril de 1997.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, Seção 1, p. 18, 26 de julho de 2004.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, Seção 1, p. 7, 14 de julho de 2006.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, Seção 1, p. 6377, 12 de agosto de 1971.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, Seção 1, nº 233, p. 18882, 09 de dezembro de 1994.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Câmara dos Deputados, Edições Câmara**. Brasília, 9. ed., 45 p. – (Série legislação; n. 118), 2014.

_____. Lei nº 11.350 de 05 de outubro de 2006. Regulamenta o § 5º do art. 198 da Constituição, dispõe sobre o aproveitamento de pessoal amparado pelo parágrafo único do art. 2º da Emenda Constitucional nº 51, de 14 de fevereiro de 2006, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, Seção 1, p. 1, 06 de outubro de 2006.

_____. 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/DF, Seção 1, p. 1, 30 de dezembro de 2008a.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, Seção 1, p. 5, 17 de julho de 2008b.

_____. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, Seção 1, p. 1, 11 de junho de 2008d.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, Seção 1, p. 1, 27 de outubro de 2011.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, Seção 1, Edição Extra, p. 1, 26 de junho de 2014.

_____. Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, Seção 1, p. 13, 14 de agosto de 2015.

_____. Ministério da Educação. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: Proposta Curricular - 1º segmento. **MEC Ação Educativa**, São Paulo/Brasília, 3. ed., 239 p., 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. **MEC Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília, DF, v. 1, 148 p., 2002.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Documento Base – Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepções e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília/DF: MEC, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Documento Referência do PRONATEC Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013811152818250pronatec_eja_documento_referencia_2013.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. **Portal Fóruns EJA Brasil**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

_____. **Portal MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

CASTRO, M. D. R.; MACHADO, M. M.; VITORETTE, J. M. B. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2010.

CUNHA, C. M. Discutindo Conceitos Básicos. In: Secretaria de educação a distância. **Salto para o futuro: educação de jovens e**

adultos. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. Vol. 10, cap.1, p. 9-12, 14-16.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.35, nº. 124, jan./abr., 2005.

DAYRELL, J.T. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. e GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 26, n. 2, p. 51-73, jul./dez., 2001.

DI PIERRO, M.C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: FÁVERO, O., et al (org.). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. 362p. – (Coleção educação para todos, v. 3).

_____. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set., 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. N. C.; BRANT, M.C. (org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

FÁVERO, O.; RUMMERT, S.M.; DE VARGAS, S.M. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Ano XIII, nº 30, dez/1999.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, E. C. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do

PROEJA. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, jan./abr., 2010.

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B.; COSTA, R. C. D. **Proeja e Pronatec: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de Políticas Governamentais**. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Política e gestão da Educação Profissional e Tecnológica. ANPAE, Recife, 2013, Anais, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/NairaLisboaFranzoi-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 28 out. de 2015.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado Conceção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio, (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 8ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 136 p., 2006 – (Guia da Escola Cidadã – v.5).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

HADDAD, Sérgio. **Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: MEC-INEPSEF/UNESCO, Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, Anais, Brasília, p. 86-108, 1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico 2010 – cidades**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=31&search=minas-gerais>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais - Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**. Rio de Janeiro, número 34, 214 p., 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=291985>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Síntese de Indicadores 2014**. Rio de Janeiro, 102 p., 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=294935>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Montes Claros, MG, 2013a. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. **Regulamento para a Gestão das Atividades Docentes do IFNMG**. Montes Claros, MG, 2013b. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais/regulamentos>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. *Campus* Januária. **Histórico Institucional**. Januária, 2011. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/cursos-jan/55-portal/januaria/januaria-institucional/499-historico-completo-campus-januaria>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. *Campus* Salinas. **Histórico Institucional**. Salinas, 2011. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/salinas/historico>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

_____. *Campus* Salinas. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA**. Salinas, 2010.

_____. *Campus* Araçuaí. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio**. Araçuaí, 2014.

LIMA FILHO, D. L. O PROEJA em construção: enfrentando desafios

políticos e pedagógicos. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 109-128, 2010.

MACHADO, M. M.; GARCIA, L. T. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Bahia, Vol. 1, nº 1, 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 abr. 2015.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5.^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 21-22.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed., São Paulo: Hucitec, 2000.

MOURA, D. H. Sociedade, educação, tecnologia e os usos das TIC nos processos educativos. **Revista Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 1-13, 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_DANTE_H_M.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2015.

_____. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. **Salto para o futuro**, Brasília, Boletim 16, p. 61-75, 2006.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: BARACHO, Maria das Graças, SILVA, Amélia C. R, (org.). **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal: CEFET-RN, 2007.

_____. PROEJA: entre Desafios e Possibilidades. **Revista HOLOS**, Rio Grande do Norte, ano 28, v. 2, 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914/536>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotski. Maceió. EDUFAL – 1999.

OLIVEIRA, E. C.; CEZARINO, K. R. A. Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: 31ª Reunião anual da Anped, 2008, Caxambu-MG. **Constituição Brasileira, direitos humanos educação**. Caxambu-MG, 2008, p. 1-18. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4782--Int.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, O.; IRELAND, T. D. (Org.). **Educação como Exercício de Diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, Coleção Educação para Todos, 2007.

PAIVA, J. Desafios à LDB: Educação de jovens e adultos para um novo século? In: ALVES, Nilda, VILLARDI, Raquel (org.). **Múltiplas Leituras da Nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Rio De Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1997.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

_____. Histórico da EJA no Brasil: discontinuidades e políticas públicas insuficientes. Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito de todos os brasileiros. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Salto para o futuro**, Brasília, Boletim 16, p. 24-35, 2006.

PINTO, A.V. **Sete Lições sobre educação de adultos**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**, 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

RUA, M.G. **Análise de Políticas Públicas**: conceitos básicos. Universidade de Brasília, 1997, Mimeo.

_____. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2009.

RUMMERT, S. M. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p175>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

RUS PEREZ, J.R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

SANTOS, C. S., et al. Inclusão digital como aporte para a inclusão social no contexto do PROEJA. In: **IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade - Ciência e Tecnologia construindo a igualdade na diversidade**, Curitiba, 2011.

SHIROMA, E. O, LIMA FILHO, D. L. Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SILVA, C. J. R. Caminhos Precisos e Imprecisões da Caminhada: A Integração da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação de Jovens e Adultos. In: SANTOS, S. V.; ESLABÃO, L. C.; FRANZOI, N.

et al. **Reflexões sobre a prática e a teoria PROEJA: Produções da Especialização PROEJA/RS**, Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2007.

SILVA, D. A. M.; FREITAS, M. B. C.; MEDEIROS, A. M. S. Educação Profissional na modalidade EJA e qualidade de ensino. In: BARACHO, M. G.; SILVA, A. C. R. (org.). **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Rio Grande do Norte. Natal: CEFET-RN, 2007.

SILVA, R. B. A Educação Técnica e Profissional e a Lei do PRONATEC. **Revista Democratizar**, Rio de Janeiro, v. VI, n. 1, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.faecet.rj.gov.br/index.php/institucional/revistasfaecet/revista-democratizar/category/11-democratizar-v6-n1?download=83:Democratizar%20v6%20n1>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

SILVA, V. C. N. Da EJA ao PROEJA: a transição da educação de jovens e adultos na rede federal. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2010. **Educação no Brasil: o balanço de uma década**. Caxambu-MG, 2010, Anais, p. 1-15. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6874--Int.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

SOARES, L. As Políticas de EJA e as Necessidades de Aprendizagem dos Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, p. 121-141, 2001.

_____. **Educação de Jovens e adultos - Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

_____. Deixar de ser sombra dos outros. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, v.1, nº 11, 2003.

_____. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, fev. 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092003000100004&script=sci_arttext#back8>. Acesso em: 24 mar. 2015.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - V CONFINTEA. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos/Julho de 1997. In: PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T., (org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO, MEC, 210 p., Coleção Educação para Todos, 2004.

_____. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**. Lições da prática. Brasília: UNESCO, 212 p., 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA: um desafio para a inclusão no contexto do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais”, sob a responsabilidade da pesquisadora Edilene Aparecida Soares de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisa tem como objetivo analisar a implantação e o desenvolvimento do PROEJA no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) nos *Campi* Araçuaí e Salinas.

Sua participação é totalmente voluntária, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. A sua participação se efetivará através de respostas a uma entrevista que será gravada em meio magnético e posteriormente transcrita para que não se percam detalhes importantes da sua fala. O material coletado através das entrevistas será utilizado exclusivamente em caráter científico, o acesso e análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo preservada em sigilo.

A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que você venha a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através do telefone: (38) 9204-6680 ou por e-mail edilene.soares@ifnmg.edu.br.

Este termo de consentimento é emitido em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____, concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo.

Data: ___/___/2014.

Assinatura do (a) entrevistado (a) Local

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

Data: ___/___/2014

Assinatura da Pesquisadora Responsável Local

APÊNDICE B – Roteiro para entrevistas com os professores I

1. Preâmbulo (formação acadêmica, tempo de serviço na instituição, área/disciplina de atuação no PROEJA, carga horária de trabalho – Dedicção Exclusiva?)
2. O que você acha do PROEJA?
3. O que você pensa da obrigatoriedade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ofertarem o PROEJA?
4. Você aprova a implantação do PROEJA na instituição?
5. Diante de sua experiência como docente quais seriam os **obstáculos** de um programa como o PROEJA?
6. Diante de sua experiência como docente quais seriam os **acertos** de um programa como o PROEJA?
7. O *Campus* em que você atua tem propiciado momentos suficientes para a discussão sobre o PROEJA?
8. Na sua visão o que deve ser melhorado para o desenvolvimento do Proeja no Campus?

APÊNDICE C – Roteiro para entrevistas com os gestores I

1. Preâmbulo (função, tempo na instituição, formação)
2. O que você acha do PROEJA?
3. Você aprova a implantação do PROEJA na instituição?
4. Fale um pouco sobre sua experiência em relação ao PROEJA.
5. Diante de sua experiência como de Diretor (a) de Ensino ou Coordenador (a) do PROEJA quais seriam os obstáculos de um programa como o PROEJA?
6. Diante de sua experiência como de Diretor (a) de Ensino ou Coordenador (a) do PROEJA quais seriam os acertos de um programa como o PROEJA?
7. Quais são/foram as iniciativas efetivadas pelo *Campus* para a solução dos problemas/obstáculos detectados no PROEJA?
8. O que você pensa da obrigatoriedade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ofertarem o PROEJA?
9. Você participou do processo de implantação do PROEJA no seu *Campus*? Como foi este processo?
10. Como foi planejada a oferta do curso PROEJA?
11. Como foi a recepção/aceitação ao PROEJA no *Campus*? Descreva.
12. O *Campus* tem propiciado formação continuada aos profissionais para trabalharem no PROEJA?
13. O *Campus* tem proporcionado momentos suficientes para a discussão sobre o PROEJA?
14. Em que sentido o PROEJA contribui para a instituição?
15. Os índices de evasão no PROEJA são altos. A que você atribui estes índices?
16. Quais ações foram realizadas pelo *Campus* para a superação da evasão no PROEJA?

17. Na sua visão o que deve ser melhorado para o desenvolvimento do PROEJA no *Campus*?
18. Qual a sua avaliação sobre PROEJA?

APÊNDICE D – Roteiro para entrevistas com professores II

1. Você participou da elaboração do Plano de Curso do PROEJA em sua instituição? Como foi esse processo?
2. A implantação do Plano de Curso aconteceu da maneira como foi elaborado originalmente? Existiram dificuldades para sua implementação?
 - 2.1 Quais foram as mudanças realizadas, se houve, para adequações no curso desde a sua implantação no ano de 2010 até a última turma ofertada. Quais motivos levaram a necessidade de alterações no Plano de Curso?
3. O curso gerou algum tipo de mudança na vida dos alunos?
4. O curso PROEJA atingiu os objetivos de elevação de escolaridade e de profissionalização dos estudantes? Como isto ocorreu?
5. Na sua opinião existiu integração entre formação geral e formação profissional no curso PROEJA em que você lecionou?
6. Você tinha alguma experiência anterior na docência na EJA ou no PROEJA antes de começar a lecionar nessa modalidade no IFNMG?
 - 6.1 Fez algum curso de formação específica para a docência no PROEJA antes de lecionar ou durante sua atuação no curso do PROEJA no IFNMG? Especificar. Há quanto tempo?
7. Quais eram as suas expectativas quando você começou a lecionar no PROEJA?
8. Como você compreende que deva ser a atuação docente no contexto de ensino do PROEJA mediante a proposta de integração entre a Educação básica e a Educação Profissional?
9. Você enfrentou dificuldades em sua prática pedagógica no PROEJA? Em caso afirmativo, quais foram as estratégias utilizadas para solucionar essas dificuldades.
10. Quais mudanças ocorreram na sua prática pedagógica ao lecionar no PROEJA?

APÊNDICE E – Roteiro para entrevistas com os gestores II

1. Você participou da elaboração do Plano de Curso do PROEJA em sua instituição? Como foi esse processo?
2. A implantação do Plano de Curso aconteceu da maneira como foi elaborado originalmente? Existiram dificuldades para sua implementação?
 - 2.1 Quais foram as mudanças realizadas, se houve, para adequações no curso desde a sua implantação no ano de 2010 até a última turma ofertada. Quais motivos levaram a necessidade de alterações no Plano de Curso?
3. O curso gerou algum tipo de mudança na vida dos alunos?
4. O curso PROEJA atingiu os objetivos de elevação de escolaridade e de profissionalização dos estudantes? Como isto ocorreu?
5. Na sua opinião existiu integração entre formação geral e formação profissional no curso PROEJA ofertado na instituição?
6. Você fez algum curso de formação continuada para a gestão e/ou docência no PROEJA antes de trabalhar ou durante sua atuação no curso do PROEJA no IFNMG? Especificar. Há quanto tempo?
7. Quais eram suas expectativas em relação ao curso PROEJA?
8. Como você compreende que deva ser o ensino no contexto do PROEJA mediante a proposta de integração entre a Educação básica e a Educação Profissional?
9. Quais ações foram realizadas pela coordenação de curso e equipe pedagógica junto aos professores visando à discussão e implementação de medidas para desenvolvimento do trabalho no PROEJA e melhoria do processo ensino-aprendizagem?
10. Quais ações estão sendo efetivadas para a continuidade da oferta de futuras turmas de PROEJA no *Campus*?