

O PROEJA COMO INQUILINO

Antonio Marcos da Conceição Uchoa



A fotografia da capa intitulada ‘desiguais’, de nossa autoria, nos veio à mente por sua capacidade de retratar falhas nas supostas linhas de produção de estudantes nas escolas públicas brasileiras. A concepção de um estudante modelar, como algo a ser superado, apontada no Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio nos possibilitou a analogia de pregos postos um ao lado do outro, cuja fixação na madeira dependesse da mesma quantidade e intensidade de marteladas. Os pregos não são iguais, nem poderiam ser. A ‘desordem’ apontada por Santos (2006) causada pelo novo perfil de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Federal de Educação Profissional, imprimiu na história da EJA, da Educação Profissional e do próprio Ensino Médio novas formas de se fazer educação e gerou, dentro dos Institutos Federais, impactos inegáveis.

Antonio Marcos da Conceição Uchoa é pedagogo com habilitação em Educação de Adultos pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2006). É especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA (2011) e Mestre em Educação Profissional pelo IFRN (2015). Atualmente é Pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, atua como Auxiliar para assuntos relativos ao Proeja FIC da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do IF SERTÃO PE. Atua como Avaliador Ad hoc da Revista EJA em Debate do IF Santa Catarina. Tem experiência em assessoria e formações na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos.



O
PROEJA
como
Inquilino



Conselho Editorial:

Alexandre Franca Barreto (UNIVASF – Petrolina/PE, Brasil)
Aline Lima da Silveira Lage (INES – Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (UFC – Fortaleza/CE, Brasil)
Carlos Alberto Batista Santos (UNEB – Juazeiro/BA, Brasil)
Carlos César Leal Xavier (ENSP/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
Carlos Eduardo Panosso (IFTO – Palmas/TO, Brasil)
Caroline Farias Leal Mendonça (UNILAB - Redenção/CE, Brasil)
Dilsilene Maria Ayres de Santana (UFT – Palmas/TO, Brasil)
Edivânia Granja da Silva Oliveira (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)
Edson Hely Silva (UFPE – Recife/PE, Brasil)
Eliana de Barros Monteiro (UNIVASF – Juazeiro/BA, Brasil)
Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (UFT – Palmas/TO, Brasil)
Francisco Varella de Oliveira (IF Sertão PE – Ouricuri/PE, Brasil)
Juracy Marques (UNEB – Paulo Afonso/BA, Brasil)
Léo Barbosa Nepomuceno (UFC – Fortaleza/CE, Brasil)
Marcelo Silva de Souza Ribeiro (UNIVASF – Petrolina/PE, Brasil)
Mariana Tavares Cavalcanti Liberato (UFC – Fortaleza/CE, Brasil)
Pablo Dias Fortes (CRPHF/ENSP/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

Comitê Editorial:

Ana Carmen de Souza Santana (UFT – Arraias/TO, Brasil)
Ana Célia Santos dos Anjos (IF Sertão PE – Serra Talhada/PE, Brasil)
Ana Patrícia Frederico Silveira (IF Sertão PE – Ouricuri/PE, Brasil)
Ana Patrícia Vargas Borges (IF Sertão PE – Floresta, PE, Brasil)
André Ricardo Dias Santos (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)
Antônio Marcos da Conceição Uchôa (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)
Bartolomeu Lins de Barros Júnior (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)
Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)
Cristiano Dias da Silva (IF Sertão PE – Ouricuri/PE, Brasil)
Danielle Juliana Silva Martins (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)
Eduardo Barbosa Vergolino (IF Sertão PE – Floresta/PE, Brasil)
Francisco Kelsen de Oliveira (IF Sertão PE – Salgueiro/PE, Brasil)
Gabriel Kafure da Rocha (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)
Kélvyta Freitas Abreu (IF Sertão PE – Salgueiro/PE, Brasil)
Luis Osete Ribeiro Carvalho (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)
Márcia Farias de Oliveira Sá (IF Sertão PE – Salgueiro/PE, Brasil)
Maria Alcione Gonçalves da Costa (IF Sertão PE – Serra Talhada/PE, Brasil)
Matheus Henrique da Fonseca Barros (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)
Pedro Augusto de Castro Buarque Silva (IF Sertão PE – Salgueiro/PE, Brasil)
Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)
Sebastião Francisco de Almeida Filho (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)
Tito Eugênio Santos Souza (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)
Valter Cezar Andrade Júnior (IF Sertão PE – Ouricuri/PE, Brasil)

Antonio Marcos da Conceição Uchoa

O PROEJA como Inquilino

*IMPACTOS PRELIMINARES DO PROCESSO DE
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NO IF
SERTÃO PE CAMPUS PETROLINA 2006-2013*

φ editora fi

Direção editorial: Herlon Alves Bezerra
Diagramação e capa: Lucas Fontella Margoni
A regra ortográfica usada foi prerrogativa do autor.



Todos os livros publicados pela
Editora Fi estão sob os direitos da
Creative Commons 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação - 1

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição.

O PROEJA como Inquilino: impactos preliminares do processo de implementação do programa no IF Sertão PE Campus Petrolina 2006-2013. [recurso eletrônico] / Antonio Marcos da Conceição Uchoa -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.
216 p.

ISBN - 978-85-5696-031-3

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. PROEJA. 2. Educação. 3. Políticas públicas. I. Título. II. Série

CDD-172

Índices para catálogo sistemático:

1. Ética política 172

Dedico esta obra à minha querida mãe Sebastiana (*In memorian*), por por ensinar-me a duras penas, que a vida precisa ser vivida.

“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”. (Graciliano Ramos, em entrevista concedida em 1948).

CAPÍTULO 1 . 11
PRIMEIRAS PALAVRAS

CAPÍTULO 2 . 17

**A PESQUISA AVALIATIVA COMO PESQUISA CIENTÍFICA: DA
AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO À AVALIAÇÃO DE IMPACTOS DO
PROEJA**

CAPÍTULO 3 . 51

**ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E A DUALIDADE ESTRUTURAL DO
TRABALHO**

CAPÍTULO 4 . 91

**O PROEJA COMO UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL?**

CAPÍTULO 5 . 135

**OS IMPACTOS DO PROEJA NO IF SERTÃO PERNAMBUCANO –
CAMPUS PETROLINA**

CAPÍTULO 6 . 184

**SOBRE OS IMPACTOS DO PROEJA NO CAMPUS PETROLINA:
ÚLTIMOS OLHARES E CONSIDERAÇÕES**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS . 190

PRIMEIRAS PALAVRAS

As primeiras palavras dizem respeito a alguns aspectos introdutórios desta pesquisa, organizados no sentido de orientar o leitor diante do trabalho realizado. Sinaliza também, para seu próprio formato, indicando que existem aspectos costumeiramente constantes em uma introdução convencional e que, não se apresentam aqui por sua própria arquitetura, mas no Capítulo 1.

A fotografia da capa intitulada ‘desiguais’, de nossa autoria, nos veio à mente por sua capacidade de retratar falhas nas supostas linhas de produção de estudantes nas escolas públicas brasileiras. A concepção de um estudante modelar, como algo a ser superado, apontada no Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio nos possibilitou a analogia de pregos postos um ao lado do outro, cuja fixação na madeira dependesse da mesma quantidade e intensidade de marteladas. Os pregos não são iguais, nem poderiam ser. A ‘desordem’ apontada por Santos (2006) causada pelo novo perfil de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Federal de Educação Profissional, imprimiu na história da EJA, da Educação Profissional e do próprio Ensino Médio novas formas de se fazer educação e gerou, dentro dos Institutos Federais, impactos inegáveis.

A partir de nossa atuação como Pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF SERTÃO PE), tivemos a oportunidade de nos aproximarmos da modalidade Educação de Jovens e Adultos ofertada pela instituição, através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Nossa aproximação com esta modalidade deu-se devido aos vínculos formados desde a graduação em Pedagogia com

habilitação em Educação de Jovens e Adultos no ano de 2006. Dessa forma, fomos ao longo do contato com o PROEJA, construindo motivações que nos levassem a pesquisá-lo. E assim o fizemos. Nossa escolha pelo PROEJA, como objeto de pesquisa científica, justifica-se pelo reconhecimento da percepção da reorientação histórica do foco da EJA, incorporando novos elementos que dizem respeito às questões atuais do ‘mundo do trabalho’, com foco, tão somente nas questões relativas à alfabetização e à inclusão “marginal” (MARTINS, 2009, p. 32), promovidas nos acessos à educação básica. Também, pelos novos caminhos de inclusão postos à Educação de Jovens e Adultos ao adentrar em instituições de Educação Profissional conhecidas por seus rigorosos processos de seleção e cujos estudantes aglutinavam características de um aluno modelar, com pouca ou nenhuma distorção idade-série, que não trabalhava, ou não precisava trabalhar, oriundo de uma família nuclear e sem maiores deficiências de escolarização básica.

O PROEJA foi criado inicialmente em 2005, através do Decreto nº 5.478/2005 e redimensionado no ano seguinte pelo Decreto nº 5.840/2006. Durante os primeiros anos de existência do PROEJA suas matrículas se concentraram na Rede Federal de Educação Profissional, *locus* inicial de sua implantação. A Rede Federal de Educação Profissional era conhecida nacionalmente, à época da implantação do PROEJA, por sua excelência na formação e qualificação profissional, por seus quadros de professores com alta qualificação acadêmica e pela rigorosa seleção de estudantes que lá existia.

Com a gênese do PROEJA, os então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s) foram obrigados, por meio do decreto que criou o Programa, a ofertar matrículas da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA, com o mínimo de 10% de suas vagas de ingresso a cada ano, o que, de acordo com

Moura (2006, p. 64), gerou conflitos na Rede. Não houve um entendimento significativo da importância do PROEJA para o fortalecimento das ações educacionais e de inclusão, por parte de muitos Gestores e Professores que atuavam nos então, CEFET's. (CASTRO; VITORETTE, 2008. p. 08).

No CEFET Petrolina, hoje, IF SERTÃO PE não foi diferente. O PROEJA trouxe demandas diversas que mexeram com os tempos e espaços da instituição. Gerou funcionamento de determinados espaços no turno noturno, a abertura de outros, a dinamização de espaços pouco frequentados, o questionamento acerca do funcionamento dos horários e, em decorrência disso, revisões constantes, das matrizes curriculares, das metodologias, das avaliações, do próprio processo de seleção dos estudantes, dentre outros. Como aponta Santos (2010, p. 126, grifo no original), “O PROEJA traz, para dentro da escola, *trabalhadores concretos*, com suas demandas concretas”. Assim, uma das principais dificuldades na implantação e implementação do PROEJA foi compreender as características dos novos estudantes que estavam ingressando na Rede.

O aluno, a aluna do PROEJA não correspondem ao modelo moderno de aluno: estão fora da idade reconhecida como regular; evadiram ou nunca frequentaram escola; trabalham ou estão em busca de trabalho; adeptos de movimentos culturais como o hip hop, o funk; há muitas mulheres, chefes de suas famílias; existem aqueles com outras orientações sexuais, há os mestiços, os negros; as orientações religiosas são bem definidas em muitos casos; compõem múltiplas identidades em desordem, filiados à outras responsabilidades e demandas em relação à ordem do aluno em idade regular: com uma família nuclear para lhe sustentar, na maioria das vezes branco, heterossexual e católico. (SANTOS, 2008, p. 01).

Estas características dos estudantes iam conformando situações de “desordem” (SANTOS, 2006), dentro da lógica de funcionamento estabelecida historicamente na Rede Federal de Educação Profissional. Tal “desordem” promoveu dinâmicas de todas as ‘ordens’ estabelecidas a partir daquele tipo de funcionamento que se entendia estável.

Desse modo, havia um tensionamento permanente na relação entre instituição, docentes e estudantes. Tensionamento redimensionado muitas vezes pelas ausências constantes no PROEJA, como falta de docentes e falta de condições de permanência aos estudantes. Constituiu-se assim uma problemática que culminou com altos e rápidos índices de reprovação e evasão. Chegamos, dessa maneira, ao nosso problema de partida: diante dos problemas postos, quais seriam os impactos ou possíveis impactos da oferta do PROEJA no IF SERTÃO PE?

No intuito de responder a esta questão, buscamos desenvolver a presente pesquisa, tendo como objetivo geral: avaliar os possíveis impactos do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (Campus Petrolina), compreendendo o período de 2006/2013, com enfoque nos princípios estabelecidos pelo Documento Base do PROEJA para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Nesta direção, tivemos como objetivos específicos a intenção de analisar duas especificidades, quais sejam: se os princípios do Programa estabelecidos em seu Documento Base foram implementados no Campus Petrolina e os tipos de impactos que possivelmente ocorreram através do PROEJA no IF SERTÃO PERNAMBUCANO após sua implementação. Para tanto, lançamos mão de duas questões orientadoras neste trabalho, quais sejam: a) os princípios do PROEJA estabelecidos pelo Documento Base para o Ensino Médio foram implementados no Campus Petrolina conforme o desenho original? E, b) os possíveis impactos do

PROEJA no Campus Petrolina são coerentes com os princípios do Programa?

Por opção metodológica, o delineamento teórico-metodológico da pesquisa, contendo as discussões sobre o PROEJA como objeto de estudo e campo do conhecimento, a abordagem da pesquisa, seus procedimentos, o campo empírico, os sujeitos informantes-chave e as fontes documentais foram alocados, de forma detalhada, no Capítulo 1 deste trabalho.

O presente trabalho foi organizado em quatro Capítulos mais as conclusões para que as concepções, as formas e o trabalho de pesquisa propriamente dito, a organização das informações coletadas, sua análise e sua escrita, pudessem ser dispostos de maneira lógica e significativa para uma melhor compreensão diante do objetivo geral.

Assim, no primeiro Capítulo situamos a pesquisa avaliativa como uma pesquisa científica e como campo epistemológico específico, contextualizando-a no Brasil. Identificamos ainda, os tipos e concepções de pesquisa avaliativa situando-os a partir da pesquisa avaliativa em educação e destacamos o PROEJA como objeto de estudo, além de traçarmos todo o percurso teórico-metodológico adotado na construção geral do trabalho.

No segundo Capítulo, realizamos a discussão relativa ao Estado enquanto instituição histórica, política e especialmente econômica, a partir de teóricos contratualistas e não contratualistas, situando nossa afiliação à concepção trazida pelo filósofo grego Nicos Poulantzas. Realizamos uma discussão acerca do ciclo dos processos político-administrativos e sua relação com as políticas públicas e sociais no Brasil, e evidenciamos a relação educação, trabalho e a dualidade estrutural, situando os projetos societários em disputa no contexto de nossa afiliação teórica acerca do Estado. Ao final, abordamos a situação da

educação profissional no país diante das reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000.

No terceiro Capítulo, tratamos da gênese do PROEJA, assim como, do que se diz, em termos de produção do conhecimento a respeito do Programa. Realizamos também uma análise acerca do lugar que ocupa o PROEJA como uma política pública e social na EJA, na Educação Profissional e frente a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação e, por último, descrevemos e analisamos parte das formas materiais de como o PROEJA tomou corpo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – Campus Petrolina.

Por fim, no quarto e último Capítulo, realizamos a descrição e análise de todo o material pesquisado, destacando as mudanças que geraram impactos na instituição, além das formas e ausências por meio das quais os princípios do PROEJA tornaram-se reais no IF SERTÃO PE Campus Petrolina. Analisamos também os consensos e dissensos existentes entre os objetivos do IF SERTÃO PERMANBUCANO e os fundamentos do PROEJA.

Foi possível chegar a algumas conclusões que corroboraram para o cumprimento do objetivo geral deste trabalho frente aos impactos gerados pelo PROEJA no IF SERTÃO PENAMBUCANO Campus Petrolina, assim como, acerca da implementação dos princípios do PROEJA referenciados em seu Documento Base para o Ensino Médio. Como um dos resultados da análise realizada, destacamos a condição de ‘inquilino’ dada ao PROEJA pela instituição.

A PESQUISA AVALIATIVA COMO PESQUISA CIENTÍFICA: DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO À AVALIAÇÃO DE IMPACTOS DO PROEJA

“A avaliação de políticas públicas não se constitui em um exercício neutro e desinteressado [...]”
(LIMA, 2011, p. 58).

2.1 COMPREENDENDO A PESQUISA AVALIATIVA COMO PESQUISA CIENTÍFICA

O objetivo geral de nossa pesquisa é avaliar os possíveis impactos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF SERTÃO PE Campus Petrolina, compreendendo o período de (2006-2013), com enfoque nos princípios estabelecidos pelo Documento Base do Programa. Isto implica, necessariamente, um posicionamento sobre o que se entende por avaliação, tendo em vista que este é um termo polissêmico e que assume características diferenciadas ao longo da história.

Partindo desse mesmo entendimento, assumimos a existência de determinados pressupostos diante do ato de avaliar, sendo eles: a) avaliar é um ato essencialmente político como aponta Silva e Silva (2009, p. 10), “[...] trata-se, necessariamente, de um julgamento valorativo [...], não é um ato neutro nem exterior as relações de poder, mas é um ato eminentemente político”; b) o ato de avaliar é uma ação que se faz em um contexto sócio- histórico e cultural. É um ato

essencialmente humano, portanto, parcial. Dessa maneira, optamos desde já, por uma leitura da avaliação que “[...] parte do pressuposto que o conhecimento produzido é multidimensional e nega a existência de uma verdade absoluta” (RODRIGUES, 2011, p. 44).

Assim sendo, a concepção de avaliação, em seu sentido *lato*, medir, mensurar, quantificar, é refutada, diante de um entendimento maior e valorativo como se segue.

Avaliar consiste fundamentalmente em emitir um juízo de valor sobre uma intervenção, implementando um dispositivo capaz de fornecer informações cientificamente válidas e socialmente legítimas sobre essa intervenção, [...] com o objetivo de proceder de modo a que os diferentes atores envolvidos [...] estejam aptos a se posicionar sobre a intervenção para que possam construir individual ou coletivamente um julgamento que possa se traduzir em ações (BROUSSELLE et al, 2011, p. 44).

Portanto, há que se perguntar: por que avaliar? Para conhecer. E conhecer por si só não basta. É necessário que a avaliação seja, em si, fonte de mudanças. No contexto deste debate, cabe-nos situar não a avaliação em si mesma, mas na discussão relativa ao objeto do trabalho, ou seja, avaliação como modalidade de pesquisa e a Pesquisa Avaliativa de políticas e programas sociais, tendo em vista que o PROEJA é uma iniciativa governamental que se inscreve em meio ao conjunto de outras ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional.

O nascimento da ciência moderna no século XVI, a partir de cientistas e filósofos como Galileu, René Descartes e Isaac Newton, proporcionou o rompimento com o modelo de compreensão teológica da realidade e instalou, processualmente, outro, o da racionalidade objetiva. A partir de então, as áreas de conhecimento compreendidas dentro

da filosofia tomaram rumo próprio e buscaram um estatuto individual de ciência, tendo como fundamento a quantificação mecânica da realidade. Entendia-se, dessa maneira, que a realidade e o ser humano, em suas complexidades, poderiam ser explicados a partir de uma compreensão matemática e exata do mundo. Um século após (XVII), na França, surge o Iluminismo fortalecendo o ideal de evolução humana a partir da assunção do pensamento racional e, por conseguinte, domínio da natureza.

Tal modelo de racionalidade e quantificação da realidade se tornou o fundamento epistemológico de todas as construções objetivas e simbólicas, a partir das ciências naturais (SANTOS, 1995).

Levando em conta os desdobramentos do modelo da ciência moderna, é possível entender como, hoje, século XXI, vários conceitos relacionados não só às ciências naturais, mas a outras ciências, como as sociais e humanas, por exemplo, ainda carregam tais aspectos de metrificação e quantificação da complexidade humana.

No contexto deste trabalho e, levando em conta a própria evolução histórica das práticas relativas à avaliação das intervenções sobre as sociedades, tais avaliações diziam respeito à quantificação e mensuração de resultados. Desse modo, o tipo de conhecimento produzido a partir destas práticas avaliativas expressava uma determinada compreensão e interpretação do mundo. Segundo Tozoni-Reis (s.d, p. 4), o conhecimento “[...] é uma forma teórico-prática de compreensão do mundo, dos homens e das coisas”.

Sendo o conhecimento uma produção essencialmente humana e que o instrumentaliza para uma intervenção mais significativa em sua realidade, a pesquisa como forma de produção do conhecimento é uma atividade permanente. Por tal premissa, podemos concluir que pesquisar é uma forma de interferir na realidade. Porém, para

interferir em uma dada realidade faz-se necessário avaliá-la, pois só assim será possível conhecê-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, “[...] avaliação é, acima de tudo, pesquisa, devendo, portanto, atender aos requisitos inerentes à metodologia científica” (LIMA, 2011, p. 54).

A prática avaliativa como forma de conhecimento da realidade deve ser sistematizada, organizada, orientada por objetivos e métodos fundados nas concepções científicas. São assim, “[...] deliberadas, sistemáticas e complexas, orientando-se pelo método científico e apresentando um caráter público [...]” (SILVA E SILVA, 2009, p. 11). Porém, cumpre-nos destacar que a prática avaliativa não é neutra. É produzida dentro de contextos históricos que, de forma direta e ou indireta, a produzem e lhe dão sentido. Na construção dialética da realidade existem movimentos de forças que se complementam e, na maioria das vezes, se contradizem. São movimentos como estes que se imprimem nas ações do Estado sobre a sociedade, além de existirem também nas próprias práticas avaliativas de tais ações.

Nesse intento, e no contexto desta pesquisa, situamos a Pesquisa Avaliativa como uma pesquisa social aplicada, tendo em vista que para sua constituição enquanto campo específico teórico-metodológico foi necessária a utilização de métodos e técnicas das ciências sociais. Assim, possui as seguintes características:

É uma forma de pesquisa social aplicada, sendo, portanto, uma atividade sistemática, planejada e dirigida. Identifica, obtém e propicia informações válidas confiáveis, suficientes e relevantes para fundamentar um juízo sobre o mérito ou valor de um programa ou atividade específica. Comprova extensão e grau de resultados. Serve de base para tomada de decisão racional sobre o desenvolvimento de programas ou ações, soluções de problemas e

para a compreensão dos fatores determinantes de êxitos e fracassos (SILVA E SILVA, 2009, p. 11).

Ao se falar de Pesquisa Avaliativa trata-se de nomear a ação, orientada pelo método científico e de caráter público, para avaliar uma política segundo os critérios da eficiência, eficácia e efetividade¹ (LIMA, 2011).

A assunção da Pesquisa Avaliativa como subcampo do conhecimento científico implica reconhecer que a produção científica é produzida dentro da condição humana. É cultural, situa-se em um espaço-tempo na história, portanto, é uma produção de verdades parciais. Tendo esta concepção em destaque, não é difícil entender o que aponta o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (1995, p. 11) em sua obra “Um discurso sobre as ciências” ao afirmar que “[...] o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato [...]”. Com isso, compreende-se o porquê de parte das Pesquisas Avaliativas, a partir dos anos 1980 no Brasil, assumirem um viés assentado no materialismo histórico-dialético do filósofo Karl Marx, quebrando o modelo quantitativista e positivista dominante (MINAYO, 2005).

Sendo assim, optamos durante a construção e desenvolvimento deste trabalho, por um modo específico de compreender e fazer ciência. O de fazer uma “[...] ciência comprometida [...] com a intencionalidade explícita, ultrapassando a máscara de neutralidade que a ciência

¹ Segundo Draibe (2001), a **eficiência** diz respeito à relação entre parâmetros técnicos, tempo e custo; a **eficácia** aponta para as características e “qualidades” dos processos e sistemas de sua implementação, assim como os resultados a que chega e; a **efetividade** diz respeito à relação entre os objetivos propostos e o resultado alcançado.

positivista tenta imprimir ao conhecimento” (SILVA E SILVA, 2006, p. 2).

2.2 A PESQUISA AVALIATIVA NO BRASIL

No Brasil o campo da Pesquisa Avaliativa além de ser bastante recente materializou-se através da Avaliação das Políticas Públicas e Programas Sociais. Assim sendo, trata-se de uma área ainda em formação (RODRIGUES, 2011).

A expansão das práticas de Avaliação das Políticas e Programas, no país, deu-se a partir da década de 1980, com a abertura política no Brasil, em 1985², e a promulgação da Constituição Federal em 1988. Houve com isso, por parte da população, uma exigência cada vez maior da construção de espaços participativos nas decisões políticas.

Nessa mesma época aprofunda-se a crítica ao padrão de políticas sociais desenvolvidas na América Latina e, especificamente no Brasil. Essas críticas se referem, contundentemente, ao mau uso do dinheiro público e à desfocalização dos programas sociais em relação à população mais necessitada (SILVA E SILVA, 2009, p. 7).

Tal disseminação das práticas de Avaliação das Políticas e Programas deu-se em um contexto de grande dependência econômica externa especialmente frente a órgãos internacionais como o Banco Mundial, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que, para financiarem as políticas dos Estados Nacionais, impunham como obrigação a prática da avaliação das ações, como forma de controlar e otimizar o gasto dos recursos (RODRIGUES, 2008). Tais exigências eram

² Ano em que finda a Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil.

orientadas pela focalização³, descentralização⁴ e privatização⁵ dos programas sociais. Dessa maneira “[...] passa-se a desenvolver a avaliação no sentido de aferir a eficiência na utilização dos recursos e para dimensionar o grau de eficácia com que os objetivos dos programas estão sendo alcançados” (SILVA E SILVA, 2009, p. 7).

Nos anos 1990 ainda há um grande impulso nas práticas de Avaliação das Políticas, agora no contexto da reforma do Estado brasileiro⁶, tendo em vista o novo ordenamento do capitalismo mundial proporcionado pelo projeto de desenvolvimento neoliberal⁷, assumido pelos governos brasileiros, a partir dos anos 1990. Assim, há uma redução do tamanho do Estado através da adoção de medidas como a terceirização e privatização de suas atividades. Sendo que, sob o argumento do aumento da eficiência do Estado na gestão das políticas sociais, estas

³ A focalização está relacionada ao direcionamento financeiro para o atendimento à demandas de grupos específicos. É uma temática que, normalmente, está relacionada à pobreza e com critérios de razão econômica (RIZZOTTO, 2008, p. 221)

⁴ Conforme Espinosa (2012, p. 117) a descentralização é um processo “[...] por meio do qual os governos centrais, sejam eles estados unitários, sejam federais, transferem ou compartilham o poder e a autoridade com os governos estaduais, e, em menor medida, com os municípios, o que se concretiza através da transferência de recursos e funções”.

⁵ Para Proclanoy e Motta (1992, p. 50) a privatização “[...] é a atitude, por parte de um Governo, de transferir o poder de decisão de empresas de sua propriedade para investidores privados”.

⁶ A reforma do Estado proporcionada nos anos 1990 no Brasil, diz respeito à mudança do papel do Estado que antes da chegada do neoliberalismo no país era a de um Estado interventor (executor), e agora passa a ser o de financiador e regulador (SILVA E SILVA, 2009).

⁷ O projeto de desenvolvimento neoliberal centra-se na “[...] liberalização e desregulamentação da economia, no equilíbrio orçamentário e na reforma do Estado” (LIMA, 2010, p. 55)

foram transferidas para Estados, Municípios e entidades filantrópicas.

Com o condicionamento do financiamento dos programas por órgãos internacionais, tendo em vista a eficiência e eficácia no uso dos recursos, a avaliação passa a ser assumida “[...] como mecanismo de Controle Social das Políticas Públicas do Estado, com intensa participação de avaliadores externos, na busca da eficiência dos gastos públicos e da eficácia dos programas sociais [...]” (SILVA E SILVA, 2009, p. 8).

Tendo em vista a introdução de mecanismos de mercado como parâmetros para o financiamento das políticas, assim como, a adoção obrigatória de práticas de avaliação dos programas financiados, a partir dos anos 1980 alguns países neoconservadores e neoliberais que demonstravam grande interesse pelas práticas avaliativas foram denominados de “Estados Avaliadores”. De acordo com Afonso⁸ (1999),

[...] essa expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado adotou um *ethos* competitivo, decalcado no que tem vindo a ser designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 1999, p. 157, grifo no original).

⁸ Para Afonso (2013) o Estado Avaliador possui três fases, que seguem: 1ª Fase (anos 1980/1990) – forte controle social por parte do Estado com estreita vinculação ideológica com o projeto neoliberal; 2ª Fase (final dos anos 1990/2000) – Redução do tamanho do Estado-Nação devido ao protagonismo das exigências de instâncias internacionais como União Europeia, OCDE, Banco Mundial; 3ª Fase (Pós Estado-avaliador) – Estados-nação inseridos em contraditórios complexos de governança e imersos em uma regulação da economia mundial.

Nesta perspectiva, os Estados Avaliadores não só adotam, como práticas de controle, a Avaliação das Políticas, como criam mecanismos avaliativos bastante amplos e específicos para “medir” os resultados, e controlar o aporte de recursos necessários para sua realização.

2.2.1 Tipos e concepções de pesquisa avaliativa

Historicamente a concepção de avaliação tem mudado. De um lado, apresenta-se um tipo de avaliação com perfil gerencialista, linear, quantitativo e mecânico. De outro lado, uma avaliação interpretativa, com características contextuais e a assunção da dimensão qualitativa. Ambas coexistem ainda hoje. Assim, a “Pesquisa Avaliativa [...] é uma aplicação sistemática de procedimentos de pesquisa [...] de modo que os avaliadores se utilizam de metodologias da pesquisa social [...]” (SILVA E SILVA, 2009, p. 12). Por conseguinte, sua aproximação com as ciências sociais fez com que se utilizasse de métodos e modelos científicos para existir.

Do ponto de vista das funções da Pesquisa Avaliativa, de acordo com Silva e Silva (2009, p. 12-13) estas se dividem em três: Função Técnica: onde a avaliação fornece informações que possibilitem a correção de possíveis desvios na execução de uma determinada política ou programa. Função Política: oferece informações para a sociedade civil fundamentar sua participação diante dos espaços de discussão e participação política. Função Acadêmica: desvelando as contradições e nuances existentes na concepção das políticas, proporcionando a produção de conhecimento acerca do assunto.

No que diz respeito às funções, esta pesquisa, apesar de em princípio, contemplar todas, possui especial cuidado com a Função Política, tendo em vista ser “[...] um possível instrumento que pode ser utilizado por segmentos sociais organizados para fortalecimento da pressão social sobre o

Estado [...]” (SILVA E SILVA, 2009, p. 10), sem perder de vista a Função Acadêmica, por possibilitar novas formas de entender e atender a oferta da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e de contribuir com a produção de conhecimento na área.

Existem outras classificações das Pesquisas Avaliativas que variam de acordo com os critérios adotados. Ver Quadro 1 a seguir.

Pesquisas Avaliativas		
Critérios		
Temporal	Sujeitos que desenvolvem	Objeto da Avaliação
Avaliação <i>ex ante</i> : realizada ao iniciar a formulação de um programa. Visa antecipar questões como a relação custo-benefício e custo-efetividade. Conhecida também como Avaliação Diagnóstica; Avaliação <i>ex post</i> : realizada durante ou ao final da implementação do programa, tendo em vista identificar se os objetivos foram atingidos, e em que graus de eficiência e eficácia, assim como seus	Externas: realizadas por pessoas que não fazem parte da instituição que executa ou gere o programa; Internas: realizadas pelos próprios gestores e executores do programa. Ex. Autoavaliação; Mistas: combinação da avaliação interna e externa; Participativas: quando envolve, durante a avaliação, o público ao qual se destina o programa.	Avaliação Política da Política: avaliação que emite julgamento sobre a concepção e desenho de uma determinada intervenção social; Avaliação de Processo: avalia se o programa é implementado de acordo com as diretrizes pré-definidas; Avaliação de Resultados ou Impactos: avaliar o grau, qualidade e alcance dos objetivos do programa. Saber se o programa provocou modificações

impactos (efetividade).		significativas e duradouras, previstas ou não; Avaliação Política: consiste na análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política; Meta-avaliação: consiste na avaliação da própria avaliação, proporcionando o refinamento da pesquisa avaliativa.
-------------------------	--	---

Quadro 1: Tipos de pesquisas avaliativas de acordo com critérios diferenciados

Fonte: elaborado pelo autor com base em Lima (2010) e Figueiredo e Figueiredo (1986).

As Pesquisas Avaliativas diferenciam-se em alguns aspectos no que diz respeito ao tempo de realização da avaliação, a quem desenvolve, assim como ao objeto a ser avaliado. No entanto há outros aspectos importantes no que diz respeito à Pesquisa Avaliativa, como por exemplo, a concepção teórico-metodológica do avaliador, que no dizer de Lima (2010) pode ser:

Método Funcionalista Clássico: método fundamentado na matriz positivista. Possui tradição tecnocrática, perspectiva comportamental e quantitativista, prezando pela mensuração de resultados e partindo de objetivos pré-definidos. Desconsidera os aspectos políticos e contextuais envolvidos na avaliação; e Método Histórico-dialético: que possui concepções avaliativas de cunho qualitativo com destaque para o paradigma marxista. É fundado no materialismo histórico-dialético, assumindo uma

visão crítica da história e buscando aproximações sucessivas com o objeto de pesquisa, indo do abstrato ao concreto. Possui, entre outros, os seguintes requisitos: a) valorizar a análise crítica da política; b) realização de abordagens abrangentes, articulando concepção, implementação e resultados; c) considera o contexto e a historicidade das políticas; d) nega a ideia de neutralidade dos resultados da avaliação e; e) incorpora no processo avaliativo a participação do público a quem se destina a política.

Diante do exposto acima, em relação aos tipos, características e concepções de Pesquisa Avaliativa, entendemos que, quanto ao critério temporal, esta pesquisa situa-se como uma Avaliação *ex post*, tendo em vista que a avaliação do PROEJA dá-se ainda em seu andamento, já que o Programa não finalizou. Quanto aos sujeitos que desenvolvem a avaliação, assumimos esta experiência como uma Avaliação Participativa, considerando a participação essencial dos sujeitos, no caso, estudantes a quem se destina o PROEJA. E, quanto ao objeto, como já exposto anteriormente, esta Avaliação trata de uma Avaliação de Resultados ou de Impactos, com o objetivo de avaliar os possíveis impactos do PROEJA em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, situada geograficamente no Sertão do Estado de Pernambuco, compreendendo o período de 2006 (ano no qual se implantou o PROEJA) até o ano de 2013. Por fim, a concepção teórico-metodológica que move esta pesquisa avaliativa está assentada em aproximações com o Método Histórico-dialético⁹, a partir do qual se compreende tanto a realidade como “um todo dialético e estruturado” (KOSIK, 1969, p. 41), quanto ao conhecimento como “[...] um

⁹ Kosik (1969, p. 32, grifo no original) ao tratar do método dialético aponta que “[...] *é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade*, é o método de desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”.

processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (KOSIK, 1969, p. 41).

2.3 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO E O PROEJA COMO OBJETO DE ESTUDO

Belloni et. al. (2007, p. 16), ao falar da Avaliação em Educação, reduz a discussão à dimensão da aprendizagem ou do desempenho escolar, o que é bastante comum. Porém, ao contrário do que se percebe em boa parte da literatura que trata do tema, a Avaliação em Educação não abrange somente o terreno pedagógico. Reflete organizações políticas e ideológicas, servindo inclusive, como instrumento de controle do Estado (SOUZA, 2009, p. 20). É importante que se frise também o fato de serem na área educacional as primeiras discussões em avaliação de políticas públicas no Brasil. Nesse mesmo sentido, o PROEJA aparece como objeto desta discussão, não somente por sua dimensão, mas pelas mudanças significativas promovidas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do país como por exemplo, a entrada do público jovem e adulto trabalhador com suas demandas concretas nestas instituições. É importante destacar que a oferta do PROEJA não se reduz à esfera federal. Como aponta o Decreto 5.840/2006 sua oferta também se dá nas instituições públicas estaduais e municipais, além de entidades privadas nacionais de serviço social vinculadas ao sistema sindical.

Inicialmente, a Avaliação em Educação propunha-se medir o desempenho dos estudantes, progressivamente, foi sendo estendida aos professores, às metodologias, currículos até ao ponto de, por volta da década de 1970 institucionalizar-se como campo de estudo específico. A partir desta década havia uma preocupação com a “[...]”

expansão do atendimento e a promoção do acesso ao sistema educacional” (COTTA, 2001, p. 90). Já, nos anos 1980

[...] a crescente preocupação dos organismos internacionais com a questão da qualidade do ensino e a implantação de sistemas de avaliação em larga escala em diversos países latino-americanos criaram condições para que o tema adquirisse maior visibilidade no Brasil (COTTA, 2001, p. 90)

Na mesma década, o Ministério da Educação implantou no país, programas financiados por organismos internacionais como o Banco Mundial e que tinham como principal preocupação a avaliação dos programas e seus impactos no sistema brasileiro de educação. Exemplos disso foram os programas EDURURAL¹⁰ e o MONHANGARA¹¹. Assim, a década de 1980 foi marcada pela enorme importância dada às avaliações dos sistemas

¹⁰ Conforme aponta Gomes Neto et al. (1994, p. 47) “[...] o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (Edurural) foi lançado em 1980 e envolveu recursos da ordem de 92 milhões de dólares, dos quais 32 milhões foram originários de um empréstimo do Banco Mundial. O seu objetivo era expandir, em 18% dos municípios nordestinos, o acesso das crianças à escola primária, reduzir o desperdício de recursos adicionais com a diminuição das taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos com a oferta de instrução de melhor qualidade”.

¹¹ O Projeto de Ensino Urbano para as Regiões Norte e Centro-Oeste, intitulado como Programa Monhangara foi criado a partir do acordo de empréstimo nº 2412 em 1984 no valor de US\$ 40 milhões e teve como objetivos: a melhoria da qualidade e eficiência das escolas primárias existentes; a expansão do acesso ao ensino básico por crianças nas 1ª e 4ª séries; a criação de capacidade institucional – gerência e investimento para o ensino básico nos níveis municipal, estadual e federal do governo (SCAFF, 2006).

escolares. Sá Pestana¹² (2007, p. 54) apresenta, também, exemplos do fortalecimento e ampliação dos sistemas de avaliação nos Estados Unidos e América Latina.

Mesmo havendo um redirecionamento da temática da avaliação para a área da Administração, nos anos 1990, como nos aponta Rodrigues (2011, p. 40), o cenário brasileiro marcado por mudanças tecnológicas, exigências relacionadas a um melhor exercício da cidadania e inserção qualificada no mercado de trabalho, indicava a necessidade do desenvolvimento de competências técnicas e sociais específicas. O campo educativo formal é responsabilizado pela construção de tais competências. Assim, avaliar era um imperativo. E não demorou muito para o surgimento da necessidade de avaliações em escala nacional com o intuito de serem verificados os resultados do ensino no país, uma vez que, estes poderiam redirecionar as políticas educacionais como um todo. A partir disto, “[...] a ausência desse tipo de informação acarreta graves consequências ao gerar políticas intuitivas e investimentos públicos concebidos de forma desarticulada e insuficientes para atingir seus objetivos [...]” (SÁ PESTANA, 2007, p. 57).

Com a constituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB),¹³ já nos anos 2000,

¹²A mesma autora aponta algumas razões como motivadoras dos investimentos e propostas na área de avaliação no Brasil, sendo elas: a) ênfase na qualidade – houve por parte de organismos internacionais e governos nacionais grande preocupação com a qualidade do ensino, o que provocou forte pressão pela criação de mecanismos que verificassem a qualidade do ensino; b) políticas de descentralização – foram realizadas em vários países reformas educacionais que tinham como principal ação, a descentralização das responsabilidades administrativas e financeiras, e; c) pressão social – houve diversas formas de pressão social e política no sentido de construir instrumentos de avaliação para tornar públicas as informações sobre o desempenho dos sistemas escolares (p. 55).

¹³O SAEB foi criado pela Portaria nº 931 de 21 de março de 2005 e é composto por dois processos de avaliação: Avaliação Nacional da

houve uma ampliação relacionada às discussões relativas a avaliação das políticas e programas educacionais no Brasil.

2.3.1 As gerações da avaliação em educação

Assumimos nesta pesquisa o desafio da realização de uma Avaliação de Impactos do PROEJA no IF SERTÃO PE. O fato de tal avaliação acontecer a partir de um programa educacional impõe-nos a constituição de uma categoria específica dentro do contexto deste trabalho, a da Avaliação em Educação, inclusive, a tomando como um subcampo da Pesquisa Avaliativa. Ao longo da história da Avaliação em Educação, esta vem apresentando modificações em sua concepção, cujo quadro evolutivo apresenta uma evolução qualitativa, especialmente em seu caráter conceitual. Como aponta Penna Firme (1994), o campo da Avaliação em Educação passou por, pelo menos, quatro gerações desde o início do século XX. Segue-as no Quadro 2 a seguir:

1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração ¹⁴
A principal característica é a mensuração, medida. Grande preocupação na elaboração de instrumentos para medir o	Surge a partir das falhas e limitações da 1ª geração. Essa geração dos anos 1930-1940 se chamou descritiva. Apesar de bastante	Também surge diante das limitações da fase anterior. Surge a avaliação como juízo de valor, já que não podia prescindir de julgamento. O papel do avaliador é o de um juiz.	A partir da década de 1990. A principal característica é a negociação. É marcada por um processo interativo, que se

Educação Básica e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. Para uma leitura mais detalhada Cf. (BRASIL, 2005a).

¹⁴Segundo a autora, a 4ª Geração da Avaliação é a que mais avança, pois consegue captar os aspectos humanos, políticos, éticos, sociais, culturais e contextuais.

rendimento escolar. Predominou durante as décadas de 1920 e 1930. O papel do avaliador era o de um técnico.	técnico, o papel do avaliador foi concentrado em descrever padrões e critérios. Nessa fase a Avaliação Educacional ganha destaque.	Surgimento de vários modelos de avaliação na tentativa de se chegar ao julgamento de valor de forma sistemática. Preocupação com o mérito e a relevância da avaliação.	fundamenta num paradigma construtivista. Ela se situa e desenvolve preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação. Sugere que os resultados de qualquer estudo ou avaliação é explicado pela interação entre observador e observado. O papel do avaliador é o de comunicador.
---	--	--	---

Quadro 2: Gerações da avaliação em educação

Fonte: elaborado pelo autor com base em Penna Firme (1994).

A partir do Quadro 2, é possível afirmar que, em certa medida, todas as gerações das Avaliações ainda coexistem hoje, século XXI. É importante que se observe também as mudanças no papel do avaliador diante da própria avaliação, assim como, do objeto a ser avaliado. A autora ainda coloca que, ao longo das três primeiras gerações de avaliação, alguns problemas persistem, como: a diferença de valores e posições entre quem solicita a avaliação e quem executa; as diferenças de valores, dificultando os consensos,

e; ênfase no paradigma científico e a utilização de modelos oriundos das ciências exatas (PENNA FIRME, 1994).

2.3.2 O PROEJA como objeto de estudo

Podemos afirmar, inicialmente, que um objeto de estudo não é escolhido, é sim, construído. É construído pelas relações e experiências que o próprio pesquisador tece com a realidade e seus sujeitos, assim como, por suas opções existenciais e ideológicas. Neste sentido, temos a clareza de que o delineamento da construção de um objeto de estudo é fruto de uma permanente elaboração.

A gênese do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em 2005, a partir do Decreto nº 5.478/2005 e sua reedição em 2006 com o Decreto nº 5.840/2006, promoveu mudanças históricas no foco das já escassas políticas públicas orientadas à EJA no país (DI PIERRO, 2010). Deste modo, o PROEJA torna-se um marco na história da EJA no país, não só por reconhecer a existência de grandes parcelas da população que não haviam concluído a Educação Básica ou não tiveram acesso a ela, mas também pelo reconhecimento de um enorme contingente de jovens e adultos pouco escolarizados que não tinham acesso à formação, ou qualquer outra qualificação profissional no âmbito de uma oferta educacional na Rede Federal de Educação Profissional.

O PROEJA abre uma nova perspectiva para a Educação de Jovens e Adultos a partir de sua associação com a Educação Profissional e com as novas demandas da sociedade contemporânea, permitindo que ciência, cultura, tecnologia e trabalho pudessem ser integrados como eixos formativos, segundo intenciona seu Documento Base para o Ensino Médio. E, para não ficar só nisto, há o surgimento de um campo epistemológico relativamente novo

proporcionado pela integração entre a educação profissional, a educação básica e a educação de jovens e adultos, que tem gerado para os programas de pós-graduação no Brasil, por exemplo, um campo teórico fértil para a produção acadêmica, especialmente frente aos desafios dessa integração. Segundo Moll (2010, p. 134) aproximar a educação profissional, a educação básica e a EJA, é “[...] produzir um campo epistemológico, pedagógico e curricular novo”. Ademais, a partir de pesquisas bibliográficas realizadas, foi possível constatar que, mesmo sendo o PROEJA um programa relativamente recente, já é possível encontrar significativas contribuições na literatura acerca deste Programa como um campo de conhecimento específico¹⁵.

O novo horizonte construído amplia os contornos de entendimento e atendimento ao público jovem e adulto contribuindo também à constituição de um novo aporte legal para isto, como as questões relativas ao financiamento da educação, as Diretrizes Operacionais para a EJA e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por exemplo.

Note-se que o aporte legal que funda o PROEJA e seus Documentos Base¹⁶ são orientados por princípios que se propõem superar o dualismo histórico entre formação geral e específica, e cujas ações são direcionadas tanto para a formação integral dos sujeitos quanto para a não reprodução dos mecanismos de exclusão até então existentes.

¹⁵ Ver banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹⁶ O PROEJA possui três Documentos Base, destinados a atendimentos educacionais específicos. O Documento Base destinado à Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental; O Documento Base da Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação Escolar Indígena e; O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio.

Para efeito desta pesquisa foram tomados como campo de análise os princípios do PROEJA estabelecidos em seu Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio.

Portanto, entender e avaliar os impactos do PROEJA em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é também, compreender e reconhecer sua importância histórica na reorientação das políticas relacionadas tanto à EJA, quanto à Educação Profissional e à Educação Básica no país.

2.4 AVALIAÇÃO DE IMPACTOS: DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A literatura existente sobre Avaliação de Impactos comumente diverge em relação ao seu conceito. Também conhecida como Avaliação de Resultados ou até, Avaliação global, optamos no bojo deste trabalho por adotar a nomenclatura de Avaliação de Impactos¹⁷, tendo ainda a clareza de que há correntes teóricas que diferenciam impactos de resultado, como Bauer (2010), por exemplo.

As Avaliações de Impactos aparecem no contexto brasileiro a partir da verificação de sucesso ou fracasso das políticas públicas. Para Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 109, grifos no original) há dois aspectos básicos das decisões governamentais no que diz respeito às políticas públicas, sendo o 1º, “gerar um **produto físico**, tangível e mensurável” e o 2º, “gerar um **impacto**, que, tanto pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões”.

Neste sentido, compartilhamos o entendimento de Cohen e Franco (2013, p. 93-94) de que o “[...] impacto é a consequência dos efeitos de um projeto ou prática social. [...]”

¹⁷ Tomando por base as obras de Figueiredo; Figueiredo (1986) e Cohen; Franco (2013).

o impacto pode ser medido em distintas unidades de análise: a do indivíduo ou grupo familiar, ou em distintos conglomerados societários (comunitário, regional, nacional)”.

Quando se fala dos impactos de uma política, refere-se a “[...] uma medida de desempenho da ação pública, ou seja, uma medida em que a política atingiu ou não seus objetivos ou propósitos” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 110). Na lógica da Avaliação de Impactos há uma relação direta que liga a política ou programa, e seus vários conjuntos de fatores, aos seus resultados, e que “[...] a constatação de que ocorreram mudanças não é suficiente para concluir-se pelo sucesso do programa; é necessário demonstrar que elas não ocorreriam (total ou parcialmente) sem o programa” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 115). Assim, partimos do entendimento de que uma Avaliação de Impactos tem como objetivo

[...] medir os resultados dos efeitos¹⁸ de uma política.
 [...] determinar se houve modificação; a magnitude desta modificação; quais segmentos afetou e em que medida; e quais foram as contribuições dos distintos componentes da política para lograr seus objetivos
 (CASTIONI, 1999, p. 14)

O seu campo de interesse, portanto, perpassa pelos resultados oriundos das ações desenvolvidas por uma política ou programa.

¹⁸Para melhor compreensão lançamos mão da diferenciação que Cunha (2006, p. 8) faz sobre os conceitos de Efeito e Impactos. Efeito “[...] são os resultados das ações do programa, e podem ser intermediários, ocorrendo durante o programa, ou finais, que são os que perduram após o programa”. Já Impacto, “[...] é o resultado do programa que pode ser atribuído exclusivamente às suas ações, após a eliminação dos efeitos externos”.

Os impactos de uma política ou programa ainda podem ser divididos de acordo com sua natureza que, no dizer de Figueiredo; Figueiredo (1986) podem ser: Impactos objetivos – geração de mudanças quantitativas nas condições de vida do público alvo da política ou programa; Impactos subjetivos – promove a alteração do “estado de espírito” da população alvo, e Impactos substantivos – mudam qualitativamente as condições de vida da população. Cada tipo de impacto expressa um tipo de resultado da ação do Estado sobre a sociedade. Estes resultados podem ser previstos ou não, assim como, positivos ou negativos. Assumimos no âmbito desta pesquisa que os impactos de um evento podem ser o resultado de múltiplas ações que, não são necessariamente as previstas no planejamento inicial, pois, na maioria das vezes, no âmbito das políticas públicas, os sujeitos que concebem e planejam as ações não são os mesmos que as executam.

Faz-se necessário entender que as pesquisas em Avaliação de Impactos não necessariamente contemplam estas três dimensões de mudança. Isso vai depender dos objetivos da política ou programa. Contudo é possível afirmar que cada tipo de impacto contém um tipo de efetividade que, para Draibe (2001, p. 36), significa “[...] as quantidades e/ou níveis de qualidade com que o programa atinge os impactos esperados e promove os efeitos, previsíveis ou não”.

As políticas de impactos buscam aferir o sucesso ou fracasso das ações planejadas, e sua efetividade, a qual pode ser de ordem objetiva, subjetiva ou substantiva. O Quadro 3 a seguir traz as características de cada forma de efetividade.

Tipo	Característica
Objetiva	Critério de aferição da mudança quantitativa entre antes e depois da execução do programa.
Subjetiva	Critério de aferição de mudanças psicológicas, de mudanças nos sistemas de crenças e valores.

	Tem como função aferir a percepção da população sobre a adequação dos resultados objetivos dos programas aos seus desejos, aspirações e demandas.
Substantiva	Critério de aferição de mudanças qualitativas nas condições sociais de vida da população-alvo.

Quadro 3: Tipos de efetividades

Fonte: elaborado pelo autor com base em Figueiredo e Figueiredo (1986).

No entanto, a natureza dos impactos requer que em sua aferição “[...] sejam comparados os aspectos quantitativos, ideológicos e qualitativos da população entre o antes, no processo e depois da ação ou experiência realizada” (ARCOVERDE, 2009, p. 4).

Para a realização desta pesquisa retomamos, novamente, o objetivo deste trabalho que é avaliar os possíveis impactos do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Petrolina, compreendendo o período de 2006/2013 com enfoque nos princípios estabelecidos pelo Documento Base do PROEJA para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Na perspectiva de alcançá-lo, tivemos a intenção de analisar se os princípios do Programa estabelecidos em seu Documento Base foram implementados no Campus Petrolina e os tipos de impactos que possivelmente ocorreram através do PROEJA no IF SERTÃO PERNAMBUCANO após sua implementação¹⁹.

Para tanto, lançamos mão das seguintes questões orientadoras desta pesquisa:

¹⁹ No contexto desta Dissertação assumimos o termo Implementação a partir do que coloca Arretche (2001, p. 2, grifo no original) ao apontar que “[...] corresponde a uma outra fase da “vida” de um programa, na qual são desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos, tidos como desejáveis, sejam alcançados”.

- a) Os princípios do PROEJA estabelecidos pelo Documento Base para o Ensino Médio foram implementados no Campus Petrolina conforme o desenho original?
- b) Os possíveis impactos do PROEJA no Campus Petrolina são coerentes com os princípios do Programa?

Diante de tais questões norteadoras, situamos algumas reflexões que entendemos necessárias, posto que inicialmente se colocavam como incertezas no âmbito deste trabalho: 1. Como realizar uma Avaliação de Impactos se o Programa não cessou? Considerando parte da bibliografia estudada pudemos entender que devemos estabelecer marcos de início e fim para a circunscrição de um perímetro a ser avaliado; 2. Quando é possível dizer que uma política ou programa se extingue? Existem ações, ou omissões que proporcionam a extinção de uma política ou programa, como por exemplo, seu abandono político-administrativo por parte do Estado, sua extinção por Decreto ou até por esvaziamento de público; 3. É possível afirmar que há impactos de uma política ou programa que não teve seu fim anunciado? Os impactos de uma ação do Estado sobre a sociedade podem se dar paralelamente as próprias ações (COHEN; FRANCO, 2013, p. 118). Não é necessário que uma política ou programa deixe de existir para que seus impactos sejam notados. Mesmo que estas não fossem questões centrais neste trabalho, necessariamente, fomos entrecortados por elas ao longo de sua construção.

A compreensão de que os impactos “[...] referem-se às alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocadas” (DRAIBE, 2001, p. 21), remete-nos não só aos resultados previstos inicialmente na concepção da política ou programa, mas também ao grau com que tais resultados foram alcançados. Cabe-nos aqui, um esclarecimento necessário. Concordamos com Draibe no que diz respeito à compreensão do conceito

de impactos, porém, reconhecemos também que nosso trabalho não se trata de uma pesquisa experimental, assim entendemos que

[...] nunca se pode afirmar categoricamente que uma mudança foi produzida, por determinada intervenção, isto por que o contexto social que recebe a intervenção, no caso, o programa, é um sistema aberto, e como tal, não podemos isolar determinada variável de modo a responsabilizá-la diretamente pelas mudanças ocorridas (SILVA, 2013, p. 50).

Desse modo, concordamos também, com Gurgel (2013, p. 136) que “[...] existe uma relação explicativa entre a concepção metodológica do pesquisador e a concepção de realidade que se intenta conhecer”. Sendo assim, fizemos a opção por uma abordagem Sociocrítica da pesquisa por entender que nesta, o conhecimento “[...] constrói-se sempre por interesses que partem de necessidades naturais da espécie humana e que se configuram por condições históricas e sociais” (VIEIRA, 2010, p. 29). No contexto desta pesquisa concordamos com Libâneo (2007, p. 17), ao apontar que “[...] a organização escolar não é algo objetivo, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educacional [...]”. Assim, a perspectiva Sociocrítica é orientada para uma compreensão crítica do mundo, e da relação do sujeito com a sociedade, entendendo inclusive, a existência de conjunturas políticas que se expressam por forças, muitas vezes contraditórias. Tal compreensão (re)direciona as forças transformadoras da realidade.

Em vista da natureza desta pesquisa, foram utilizados procedimentos metodológicos tanto de ordem qualitativa quanto quantitativa, com predomínio da primeira, nas diversas fases da cadeia de impactos e investigação. Dessa

forma, lançamos mão dos seguintes procedimentos metodológicos: Revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas²⁰ semiestruturadas e uso de um quadro com questões objetivas, o qual denominamos de Quadro de impactos. Para os dados recolhidos foi realizada uma análise crítica, pois se partiu da compreensão de que na interpretação dos dados, os fatores pessoais, sociais, históricos e políticos se relacionam. Foi realizado também, na análise e interpretação dos dados, um procedimento de Triangulação²¹ das informações coletadas, utilizando referencial empírico e teórico-metodológico construído por meio dos procedimentos e ligados à abordagem supracitada e à Avaliação de Impactos. O procedimento de Triangulação possibilitou-nos observação do nosso objeto, a partir de lugares diferenciados, imprimindo em nossa pesquisa uma visão multidimensional do objeto, como se observa na Figura 1 a seguir.

²⁰Segundo LÜDKE; ANDRÉ (2013, p. 39), “[...] a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

²¹Cano (2006, p. 114) aponta que a Triangulação é uma “Estratégia metodológica que consiste em medir uma variável ou dimensão utilizando diversos métodos de mensuração”.

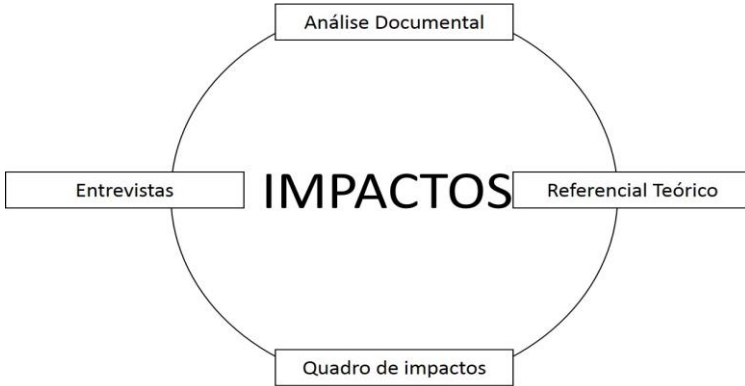


Figura 1: Processo de triangulação para análise e interpretação dos dados

Fonte: elaboração do autor

Além do processo de Triangulação realizado, utilizamos também o modelo denominado de “antes e depois” na avaliação dos impactos, descrito por Cohen; Franco (2013, p. 132). Neste modelo há “[...] a medição “antes” que o projeto tenha produzido seu impacto, e comparar os valores obtidos com os resultados de outras medições realizadas “depois” das etapas intermediárias ou uma vez finalizada a execução [...]” (grifo no original). Conferir modelo a seguir na Figura 2.

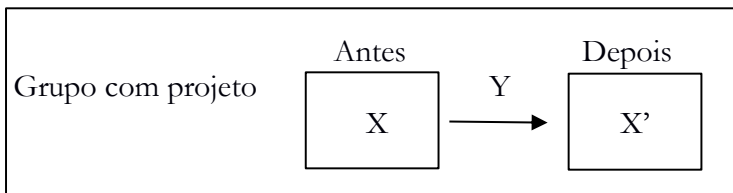


Figura 2: Modelo antes-depois

Fonte: elaboração e adaptação do autor com base em de Cohen; Franco (2013, p. 133).

Quanto ao campo empírico, elegemos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF SERTÃO PE), mais propriamente uma

de suas unidades, o Campus Petrolina. O IF SERTÃO PE faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e está situado geograficamente no território sertanejo do Estado de Pernambuco. A eleição do campo empírico deu-se pelo fato de atuarmos profissionalmente em uma de suas unidades (Campus), não o escolhido para análise, e ter contato frequente e de forma significativa com as questões relativas ao PROEJA. Quanto ao universo de pessoas a serem entrevistadas, foi necessário o estabelecimento de uma escala onde estariam envolvidos, desde os níveis das tomadas de decisões maiores (políticas) – Gestores, até os níveis onde, de fato, o PROEJA se operacionalizava, na sala de aula, com professores e estudantes. Descrevemos os sujeitos que compõem o universo da pesquisa no Quadro 4 a seguir:

	Gestores	Técnicos	Professores	Estudantes
Quantidades	6	2	4	4
TOTAL	16 Entrevistados*			

*Os roteiros das entrevistas realizadas foram ainda subdivididos em duas categorias sendo Funcionários e Estudantes, e encontram-se nos Apêndices B e C, no final deste trabalho.

Quadro 4: Sujeitos da pesquisa

Fonte: elaborado pelo autor.

O universo pesquisado compôs-se de 16 (dezesseis) pessoas, distribuídas entre os segmentos de Gestores, Técnicos, Professores e Estudantes. Entre seus perfis constavam Pedagogos, Licenciados, Bacharéis, donas de casa e trabalhador autônomo. O critério utilizado para a seleção dos entrevistados foi o envolvimento direto com a implantação e ou implementação do PROEJA na instituição. Justifica-se também, o número de entrevistados pela composição de um quadro cujas entrevistas pudessem ser realizadas dentro da programação estabelecida previamente. Faz-se necessário o esclarecimento de que, quanto à categoria de Professores, foi feita uma distribuição de 50%

para cada tipo de formação. Esta separação foi realizada pelos lugares de formação de cada segmento, e pelas perspectivas diferenciadas da formação oferecida por cada profissional. Quanto aos estudantes, as referidas vagas foram distribuídas entre as turmas ingressantes ao longo do período de 2006 a 2013, inclusive, entre os egressos. Foi dada ênfase às falas dos estudantes com destaque para possíveis mudanças ocorridas na instituição oriundas do PROEJA. Tendo em vista a opção por uma Avaliação Participativa, os sujeitos, público a quem se destina o Programa, foram entrevistados individualmente e preencheram o Quadro de impactos (Quadro 6). Seus relatos foram utilizados na composição do Quadro de referência metodológica (Quadro 5).

No sentido de sistematizar os relatos, primando pela preservação da identidade dos entrevistados, fizemos a opção pela codificação de cada segmento seguida do ano em que tal relato se dá, como forma de identificar cronologicamente as falas e situá-las a partir de seu lugar de fala. Os segmentos foram assim divididos e codificados: Gestores (G. (2015)), Técnicos (T. (2015)), Professores (P. (2015)) e Estudantes (E. (2015)). Alguns relatos foram entrecortados por “[...]” colchetes e reticências ou simplesmente “[]” pelos colchetes, como forma de inserir algum dado necessário ao seu devido esclarecimento, ou omitir algum dado que possa identificar algum dos entrevistados. Nos casos em que se fez necessário, realizamos o destaque ‘grifo meu’ de forma a sublinhar o(s) trecho(s).

Na perspectiva de dispor de uma diversidade de informações, lançamos mão das seguintes fontes documentais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) versões 2009/2013 e 2014/2018, Organização Didática, Regimento Interno, Estatuto, Relatórios Gestores de 2006 a 2013, Ofícios Circulares, Memorandos, Editais de Seleção, Projetos de Curso, Documento Base do PROEJA/

Ensino Médio e outros documentos que concorreram ao cumprimento do objetivo geral da pesquisa.

Ainda, para nortear a realização da pesquisa a que nos propusemos, elaboramos um Quadro de Referência Metodológica, por meio de uma Matriz de Análise, através da qual dispomos parte do percurso metodológico do trabalho. Tal percurso foi construído a partir de:

- a) Dimensões - As dimensões têm como base os 6 (seis) princípios do PROEJA, estabelecidos em seu Documento-Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio;
- b) Subdimensões – As subdimensões são construções através das quais podemos visualizar a materialização dos princípios;
- c) Procedimentos – Os procedimentos são as formas, através das quais, as subdimensões foram verificadas tanto em seu atingimento quanto em seu grau²².

DIMENSÕES	SUBDIMENSÕES	PROCEDIMENTOS
1. Princípio - A inclusão da população jovem e adulta nas ofertas educacionais em entidades públicas	Inserção, permanência e conclusão; -(Atende aos princípios 1, 2 e 3).	Análise documental, Análise do Censo Escolar, Sistema Acadêmico, Entrevistas;
2. Princípio - Inserção orgânica da modalidade EJA ²³ integrada à educação profissional nos	A oferta da EJA através do PROEJA permitiu sua articulação à Educação Profissional?	Análise documental, Análise do Censo Escolar, Entrevistas, Sistema Acadêmico;

²² Para compor a análise do atingimento e grau de realização das subdimensões lançamos mão, além das entrevistas semiestruturadas, das informações obtidas através do Quadro de impactos (Quadro 6) e da análise documental.

²³ Esse princípio assume a perspectiva da educação como direito e que, portanto, deve ser oferecida pelos sistemas e redes públicos de ensino ao longo da Educação Básica.

sistemas educacionais públicos	-(Atende aos princípios 2 e 4).	
3. Princípio - Ampliação do direito à educação básica pela universalização do Ensino Médio	Elevação do nível de escolaridade (ingresso/egressos) -(Atende aos princípios 2 e 3).	Análise documental, Sistema Acadêmico, Entrevista;
4. Princípio - Compreensão do trabalho como princípio educativo	Currículo integrado, formação humanística. Perspectiva de vida dos egressos; -(Atende aos princípios 2, 4 e 6).	Análise documental, Entrevista;
5. Princípio - A pesquisa como fundamento da formação	Inserção em projetos de pesquisa, práticas docentes exploratórias.	Análise documental, Entrevista;
6. Princípio - Consideração das questões geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais	Respeito à diversidade no contexto do PROEJA (a matriz curricular observa as especificidades dos sujeitos? As práticas são contextualizadas, interdisciplinares, levam em conta a realidade socioeconômica, política e cultural dos sujeitos?).	Análise documental, Entrevista;

Quadro 5: Quadro de referência metodológica

Fonte: elaborado pelo autor com base em Azevedo (2010, p. 25)

O Quadro de referência metodológica justificou-se pela necessidade da construção do percurso de materialização dos princípios do PROEJA de forma que estes pudessem ser verificados em sua possível existência. Cabe-nos esclarecer que os elementos constantes na coluna das Subdimensões serviram de base para a construção do Quadro de impactos (Quadro 6 a seguir), assim como para o Roteiro de entrevistas. No que se refere à realização da

avaliação de impactos, aliada às entrevistas semiestruturadas, optamos por um instrumento que nos aproximasse o máximo possível de uma mensuração do resultado das ações promovidas pela chegada e permanência do PROEJA na instituição. Criamos o Quadro 6 (Quadro de impactos), logo em seguida, e que no contexto de uma pesquisa qualitativa pudesse atender a esta necessidade assim como responder à 2ª questão orientadora desta pesquisa²⁴.

Questões**		Pontuação				
		1	2	3	4	5
1.	Início do Programa					
	Hoje					
2.	Início do Programa					
	Hoje					
Legenda: 1 – Não houve/há; 2 – Poucas vezes; 3 – Houve/há com frequência; 4 – Houve/há na maioria das vezes; 5 – Houve/há sempre						

*Todas as respostas têm como base a chegada e permanência do PROEJA no Campus Petrolina do IF SERTÃO PE.

**O Quadro de impactos em sua integralidade encontra-se no final deste trabalho nos Apêndices D e E.

Quadro 6: Quadro de impactos*

Fonte: elaborado pelo autor

Após a realização da tabulação das informações coletadas a partir do cumprimento dos Quadros de referência metodológica e de impactos, assim como dos tipos de impactos promovidos pelo PROEJA no IF SERTÃO PE, estes foram classificados de acordo com os tipos de impactos e efetividades apontados por Figueiredo; Figueiredo (1986), como seguem no quadro a seguir, os quais já se encontram expostos no item 1.4 – Quadro 3:

²⁴ Aqui nos referimos à seguinte questão: Os possíveis impactos do PROEJA no Campus Petrolina são coerentes com os princípios do Programa?

Impactos Objetivos	Efetividade Objetiva
Impactos Subjetivos	Efetividade Subjetiva
Impactos Substantivos	Efetividade Substantiva

Quadro 7: Tipos de impactos e efetividades levados em conta na pesquisa

Fonte: elaborado pelo autor.

Concluída a coleta de todos os dados, em particular, os de identificação dos tipos de impactos referentes ao PROEJA no IF SERTÃO PE, passamos à análise. A respeito desse processo, os estudos de Gomes (2003, p. 68) ressaltam que:

Na medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação “análise”, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo.

O autor destaca, que para esse processo desenvolver-se satisfatoriamente é necessário ter a clareza de que não se pode julgar transparentes todas as conclusões imediatas, que a pesquisa não se restrinja aos procedimentos teórico-metodológicos, mas que o pesquisador seja criativo e conheça objetiva e subjetivamente o universo dos seus estudos e, por último, supere a dificuldade concernente à articulação e à fundamentação teórico-prática da pesquisa, da construção da tese e suas conclusões. Sobre este último aspecto, os estudos de Laville e Dionne (1999, p. 228-229), enfatizam que:

A análise dos dados e a interpretação que a segue ou acompanha não vêm concluir o procedimento de pesquisa. Deve-se ainda tirar conclusões:

pronunciar-se sobre o valor da hipótese, elaborar um esquema de explicação significativo, precisar-lhe o alcance bem como os limites e ver que horizontes novos se abrem à curiosidade dos pesquisadores. Este é o propósito da última etapa a aparecer no quadro que nos guia desde o começo.

Os autores enfatizam, ainda, que a conclusão deve propiciar um retorno crítico quanto às escolhas e operacionalização teórico-metodológicas. Neste particular, percebemos que se trata do momento de questionar se essas opções se revelaram adequadas, determinando, assim, o alcance e os limites dos objetivos de nossos estudos.

ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E A DUALIDADE ESTRUTURAL DO TRABALHO

“Sem dúvida, os liberais estão certos quando afirmam que a sociedade civil, por ser esfera econômica, é a esfera dos interesses privados, pois é exatamente isso o que ela é. O que é, porém, o Estado? (CHAUÍ, 2000, p. 532).

3.1 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: NOTAS INICIAIS

A discussão acerca do Estado, no contexto deste trabalho, dá-se pelo seu reconhecimento como arena de embates políticos e especialmente econômicos, através dos quais são forjadas políticas como o PROEJA, que carregam em si, parte das contradições do interior do Estado.

O entendimento sobre a concepção de Estado que aqui trazemos implica, antes disso, fundamentação sobre suas formas do ponto de vista teórico e histórico. Optamos por fazê-la a partir de duas correntes teóricas que imprimiram na história seu entendimento do que seja e como se constrói o Estado. Vamos então ao debate.

Para o filósofo inglês John Locke (1632-1704), o Estado civil nasce a partir de um contrato entre os membros da sociedade que, no intuito de preservarem sua vida, liberdade e propriedades superam o Estado de natureza²⁵

²⁵ Para Hobbes o Estado de natureza seria uma condição social na qual não existiria um Estado político e, portanto, regras sociais coletivas. Dessa forma a liberdade natural dos sujeitos poderia ameaçar tanto a vida, quanto a propriedade dos indivíduos (SOUZA, 2010).

referido no teórico inglês Thomas Hobbes (1588-1679). Locke defendia que através do contrato social²⁶, os sujeitos, voluntariamente, assumiriam uma condição social na qual surgiria o que ele denominou de Governo civil. Assim, elementos já existentes no Estado de natureza como a propriedade, a liberdade e a vida seriam regidos por regras coletivas e não pelo arbítrio e poder individual constante no Estado de natureza. Sendo assim, o teórico entendia que a finalidade do poder político, instituído pelo Governo civil, seria a de “preservar as vidas, liberdades e posses dos membros da sociedade” (LOCKE, 2005, p. 538-539). Com este entendimento ele expressa que a propriedade privada não é criada pelo Estado, mas anterior a ele, que tem como principal função protegê-la.

Tal visão positiva do contrato social como fundador do Estado foi contestada então, pelo filósofo nascido em Genebra (Suíça) Jean Jacques Rousseau (1712-1778) que, apesar de estar entre os contratualistas, discordou de alguns aspectos da corrente de pensamento. Rousseau apontava que o pacto social alienaria os sujeitos de seus direitos. Haveria uma “[...] alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, em favor de toda a comunidade”²⁷ (ROUSSEAU, 2002, p. 24-25). Nesta perspectiva de Estado, a vontade geral expressada pela adoção de um contrato comum sobrepõe-se à liberdade individual natural que agora é delegada ao Estado. Assim, a liberdade natural²⁸ é

²⁶ De acordo com Arruda (2013, p. 53) as teorias Contratualistas entendem que “[...] o Estado é criado através de um contrato, pelo consenso dos indivíduos, ou seja, o Estado é uma pessoa artificial criado pela vontade humana”.

²⁷ O teórico via a propriedade privada como algo negativo, pois apontava nela a origem das desigualdades;

²⁸ Rousseau faz distinção entre liberdade natural (que é aquela limitada pelas forças do indivíduo), e a liberdade civil (limitada pela liberdade geral) (ROUSSEAU, 2002).

substituída pela liberdade civil que se materializa no respeito à lei civil. Rousseau introduz, nas discussões acerca do Estado, a noção de soberania popular, pois entendia que havia dois pontos importantes a serem tratados na perspectiva da concepção contratualista do Estado. O primeiro seria quanto à legitimidade do Estado. Para Rousseau (2002, p. 36) “[...] o soberano, que nada mais é senão um ser coletivo, não pode ser representado a não ser por si mesmo; é perfeitamente possível transmitir o poder, não, porém a vontade”. O teórico defendia que “o Estado precisa estar *a serviço* do soberano” (SOUZA, 2010, p. 32, grifo no original), sendo que, no entendimento de Rousseau, o soberano era o povo. Já no segundo ponto, Rousseau entendia que ao pacto social implicaria a existência de representantes políticos que, em algum momento, poderiam advogar em defesa própria, e não do bem coletivo. Como solução para esse impasse, sugeriu que houvesse constante rotatividade dos representantes políticos do povo.

Cada um dos teóricos contratualistas abordados aponta o contrato social como momento fundador do Estado a partir de características às vezes próximas, às vezes distantes. Porém, há um rompimento desta lógica no nascedouro do Estado a partir de um contrato social com dois teóricos que se seguem Hegel e Marx, os quais defendiam que o Estado seria produto de um longo processo histórico no qual os interesses de classe o determinavam.

O filósofo alemão George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) inaugura uma nova concepção na relação entre Estado e sociedade civil, diferente dos contratualistas. Hegel afirmava que

[...] a natureza do Estado não consiste em relações de contrato, quer de um contrato de todos com todos, quer de todos com o príncipe ou governo. A inserção destas relações contratuais ou da propriedade privada nas relações políticas teve por

resultado as mais graves confusões no direito público e na realidade (HEGEL, 1997, p. 72).

Para Hegel a sociedade pré-política, anterior ao nascimento do Estado, era habitada por toda forma de conflitos entre grupos sociais, uma vez que existiam interesses diversos. Só a partir do Estado é que haveria sociedade, família e a própria história. Por tal premissa, o Estado seria a base da sociedade, racional e infinito, adquirindo uma essência absoluta e, portanto, mística. Dutra (2013, p. 36, grifo no original) aponta que “[...] Hegel aplica a essência do Estado como “espírito” e direciona uma doutrina dialética da ideia”. Assim, para Hegel a transição da sociedade pré-política para a sociedade política possibilitaria a saída do ‘reino da necessidade’²⁹ para o ‘reino da liberdade’, sendo que este último materializar-se-ia através da burocracia estatal que seria o meio pelo qual o Estado geriria o jogo de disputas por interesses particulares, já que burocracia estatal estaria alheia aos interesses particulares e representaria os interesses de toda a sociedade.

Porém, essa mesma perspectiva de entendimento do Estado não era compartilhada pelo economista e filósofo alemão Karl Marx (1818-1883), pois, ao contrário de Hegel, Marx defendia que o Estado não era a base da sociedade, não era racional e infinito, era material e surge das relações de produção. Assim, Marx inverte a lógica do idealismo hegeliano, tira o Estado do plano das ideias e o põe no plano material no qual se constitui. Cria, assim, uma teoria materialista do Estado. Neste contexto Marx entendia que a categoria movente do Estado, chamado por ele de Estado burguês, é a propriedade privada. Assim, o Estado estaria ao

²⁹ Hegel entendia o “reino da necessidade” como caracterizado pela busca egoísta dos indivíduos e grupos, e pela satisfação de necessidades particulares, e o “reino da liberdade” seria uma espécie de sociabilidade regida pela racionalidade e universalidade (SOUZA, 2010, p. 33).

serviço dos interesses das classes dominantes na sociedade, sempre no intuito da defesa do direito à propriedade privada.

Por meio da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado se tornou uma existência particular ao lado e fora da sociedade civil; mas esse Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses (MARX; ENGELS, 2007, p. 75, grifo nosso)

Ainda nesta perspectiva, Marx apresenta sua concepção de Estado como sendo a forma “[...] na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 76).

Já em meados do séc. XX o filósofo Poulantzas aponta o funcionamento do Estado através de uma lógica que ele chamou de relacional, como destacamos a seguir:

3.2 POULANTZAS E O ESTADO: PARA COMPREENDER O‘POLICY CYCLE’/PROCESSOS POLÍTICO-ADMINISTRATIVOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS/SOCIAIS NO BRASIL

Na discussão acerca do Estado, é o filósofo e sociólogo grego Nicos Poulantzas (1936-1979) que, através da sua lógica relacional, aponta o Estado como um bloco não homogêneo diante de si e da própria sociedade. Ele entendia que as dimensões da produção, poder e o próprio Estado estão relacionadas em um contexto de luta de classes e que se alteram de acordo com as mudanças nos modos de produção. Isso, para o filósofo, significava também compreender que “[...] é primeiramente o modo de

relacionamento entre o econômico, o político e o ideológico que forma cada um destes campos, ou seja, que define seus respectivos elementos e fronteiras” (ARAÚJO; TAPIA, 2011, p. 7). Quanto a estrutura das relações de produção capitalistas Poulantzas coloca que esta

[...] transforma a força de trabalho em mercadoria e o excedente de trabalho em mais-valia, delimita os espaços relativos à economia e ao Estado e dá lugar, nas relações entre estes dois campos, a uma separação relativa que é a base da ossatura institucional própria ao Estado capitalista” (POULANTZAS, 1980, 22).

As classes sociais e seus interesses estão de forma significativa, no seio das relações de produção. Tais relações são, também, relações de luta e poder e assim, de lutas de classe. Segundo Poulantzas (1980, p. 32), “[...] as relações de produção definem lugares de classe, que se traduzem em poderes de classe e consistem, no seio das relações de produção, em lutas de classe”. Neste sentido, Poulantzas entendia que o processo de produção implicava processo de reprodução da dominação política de uma classe sobre outra.

Ao contrário de teóricos como Thomas Hobbes, e em concordância com Rousseau, Poulantzas defendia que o poder não se reduz à esfera do Estado, existe também poder, fora do Estado e este se apresenta em dois sentidos.

1º) quando relacionados às classes e às lutas de classe, como é o caso dos poderes nas relações de produção (apesar da presença do Estado nestas relações), que se materializam em aparelhos como as empresas e as fábricas: 2º) as relações de poder ultrapassam o Estado também porque não englobam apenas as relações de classe e podem ultrapassá-las (ARAÚJO; TAPIA, 2011, p. 8).

Poulantzas também apontou que mesmo existindo núcleos de poder³⁰ fora do Estado, este é por excelência o lugar do poder político.

Dessa forma, o teórico entendia o Estado como “[...] *uma relação, mais exatamente como uma condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe* [...]” (POULANTZAS, 1980, p. 147, grifos no original). Acrescenta ainda, que entender o Estado implica “[...] entendê-lo como um campo e um processo estratégicos, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros” (POULANTZAS, 1980, p. 157). Eis aqui, a concepção de Estado assumida como fundamento deste trabalho. A filiação à teoria relacional do Estado de Poulantzas remete-nos ao entendimento de que nosso objeto de estudo neste trabalho, no caso avaliação de impactos do PROEJA, está intimamente ligado, além de ser forjado, no âmbito de um Estado cindido por contradições de classe.

Neste sentido, ainda a respeito do Estado, Poulantzas entendia que este era composto por interesses das classes dominantes que representavam a burguesia. O bloco no poder que mais exercia influência sobre o Estado ele denominava de “hegemônico”³¹. Poulantzas não negava que existiam representantes das classes dominadas no Estado, porém, essa classe não possuía poder próprio. A única força constituinte das classes dominadas dentro do Estado seria a força de resistência frente ao poder das classes dominantes, dessa forma o Estado constituía-se como uma

³⁰ Para Poulantzas nas sociedades capitalistas, que se expressam em divisões de classe, todo poder possui uma significação de classe (Poulantzas, 1980).

³¹ Nesse sentido Poulantzas é criticado pelo sociólogo britânico Bob Jessop (2009, p. 142) ao afirmar que “[...] Poulantzas dificilmente discute a natureza da hegemonia e sua crise no capitalismo contemporâneo”.

arena de lutas de classe. Com relação ao papel do Estado frente às classes dominantes, Poulantzas (1980, p. 145) entendia que “[...] o Estado tem um papel principal de organização. Ele representa e organiza a ou as classes dominantes [...] O Estado constitui, portanto, a unidade política das classes dominantes”. O filósofo compreendia que, se o papel do Estado frente às classes dominantes era o de organização, frente às classes dominadas seria o de desorganização e fragmentação, pois dessa forma as enfraqueciam.

[...] o Estado não é neutro. Ele funciona para impedir que os trabalhadores se organizem politicamente como classe (mantendo-os isolados de seus interesses de classe), ao passo que, simultaneamente, ajuda a fazer com que o capitalista e seus gerentes saiam de sua posição isolada (um isolamento que o Estado ajudou a criar), a fim de reafirmar sua posição dominante através do Estado (CARNOY, 1988, p. 149-150, grifos nossos)

Com uma falsa ideia de igualdade³², o Estado por meio do bloco no poder realizava um jogo de compromissos provisórios entre este e as classes dominadas. Desse modo, o Estado “[...] impõe ao bloco no poder ou a uma ou outra de suas frações os compromissos materiais necessários à

³² Carnoy (1988, p. 142, grifo no original) situa o pensamento de Poulantzas sobre a falsa ideia de igualdade entre os membros da sociedade, desviando, dessa forma, o olhar acerca dos conflitos entre os interesses de classe. “Poulantzas argumenta que, historicamente, a ideologia capitalista promoveu o conceito de democracia, na esfera política, como uma condição suficiente para uma sociedade democrática de massa. Uma pessoa - um voto: isto desviou a atenção das lutas de classe, inerente na sociedade capitalista; a "democracia" política deslocou a luta da esfera econômica para a cabine eleitoral. Na arena política, incluindo o aparelho jurídico, todos os membros da sociedade são iguais”.

obtenção do consentimento das massas e a manutenção de sua hegemonia”³³ (ARAÚJO; TAPIA, 2011, p. 15). Isto causaria um entorpecimento nas classes dominadas frente ao entendimento de seus direitos, assim como, o enfraquecimento da resistência diante do poder das classes dominantes.

É a partir dessa compreensão de Estado e de suas políticas públicas, dentre elas a educação, como expressões das contradições da materialidade do Estado frente à sociedade civil, que entendemos aqui que tais políticas são pensadas, planejadas, executadas e, às vezes avaliadas no seio das contradições entre movimentos hegemônicos e contra hegemônicos dentro do próprio Estado.³⁴

A partir de Poulantzas e sua compreensão relacional do Estado foi possível compreender também “[...] a política do Estado como uma resultante dessas contradições presentes na própria ossatura institucional do Estado” (ARAÚJO; TAPIA, 2011, p.17). Sendo assim, as políticas que se imprimem na realidade das sociedades capitalistas, dentre elas o PROEJA, objeto deste estudo, são expressões das contradições e lutas de classe existentes no seu nascedouro, ou seja, no Estado. Isto implica o reconhecimento de que se o PROEJA é uma expressão material das políticas educacionais do Estado relacional

³³ Novamente Bob Jessop, um dos críticos de Poulantzas, aponta uma insuficiência teórica do filósofo grego no que diz respeito à diferença entre dominação e hegemonia de classe. “Jessop considera essencial diferenciar entre hegemonia e dominação de classe em todos os campos das relações de classe, que para ele, são três: o econômico, o político e o ideológico. Fazer esta distinção implica definir formas específicas de hegemonia em cada um destes campos e levar em consideração o modo como elas se relacionam com as formas de dominação de classe” (ARAÚJO; TAPIA, 2011, p. 43).

³⁴ De acordo com Poulantzas (1980, p. 156) dentro do Estado “[...] lida-se com feudos, clãs, diferentes facções, em suma com uma multidão de micropolíticas diversificadas e contraditórias entre si”.

defendido por Poulantzas, tal Programa contém em si, parte das contradições do Estado que o criou e isso se desdobra nos possíveis impactos promovidos por sua implementação desde sua gênese.

Partimos, neste trabalho, do pressuposto de que as políticas são expressões de um espaço-tempo que se localizam historicamente e que, portanto, assumem variações e características diversas, especialmente, a partir da concepção específica de Estado.

Nessa perspectiva, para uma melhor compreensão da discussão a que nos propomos nesta Dissertação, fez-se necessária uma diferenciação, que inclusive, causa confusões conceituais, entre Política Pública e Política Social.

Segundo Höfling (2001, p. 31) as Políticas Sociais se referem a ações que determinam “[...] o padrão de proteção social³⁵ implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”. E as Políticas Públicas são “[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31). Do ponto de vista das Políticas Sociais Haas (2004, p. 120) as classifica como:

Preventivas – entendidas como impedimento ou minimização da geração de um problema social grave; Compensatória – compreendida como a remediação de problemas gerados em larga medida por ineficientes políticas preventivas anteriores ou por políticas socialmente não-dependentes;

³⁵ No Dicionário de Termos Técnicos da Assistência Social (BELO HORIZONTE, 2007, p. 84) as Políticas de Proteção Social básicas e que compõem o Sistema de Proteção Social Brasileiro são: educação, saúde, trabalho, assistência social, previdência social, justiça, agricultura, saneamento, habitação popular e meio ambiente.

Redistributivas – políticas que implicam efetiva transferência de renda das camadas mais ricas para as mais pobres.

Como expressa, Poulantzas (1980, p. 152) “[...] a política do Estado é o efeito de seu funcionamento no seio do Estado”. Nestes termos entendemos e situamos as políticas educacionais no contexto deste trabalho como Políticas Públicas Sociais, ou seja “[...] uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Frey (2000) chama de ‘*Policy Cycle*’ uma sequência de várias fases de elementos dos processos político-administrativos e que podem ser investigados do ponto de vista das constelações de poder, das redes políticas e sociais e das próprias práticas político-administrativas em cada fase. Dye (2009) também apresenta uma versão do Ciclo de Políticas, porém com algumas diferenças quanto às fases do ciclo colocadas por Frey, assim como o próprio nome, o qual denomina de “Processos Político-Administrativos”. Através de uma compreensão mais ampla e, de acordo com o contexto desta Dissertação optamos por assumir no âmbito deste trabalho o que nos coloca Dye acerca do esquema dos Processos Político-Administrativos, que seguem com uma lógica de sequência.

Identificar problemas – tornar manifestas as demandas, para a ação governamental; Montar agenda para deliberação – escolher as questões a serem decididas e os problemas a serem tratados; Formular propostas de políticas – desenvolver propostas de políticas, para resolver as questões e os problemas; Legitimar políticas – selecionar uma proposta. Articular apoio político para ela. Transformá-la em lei; Implementar políticas – organizar burocracias. Prestar serviços ou prover

pagamentos. Criar impostos; Avaliar políticas – estudar os programas. Relatar os *outputs* dos programas governamentais. Avaliar os impactos dos programas sobre os grupos-alvo e sobre os outros grupos. Propor mudanças e ajustes (DYE, 2009, p. 104)

Ainda que se reconheça que para resolver um problema político é necessária uma sequência de passos, nem sempre os responsáveis pela condução de tal sequência o fazem de forma adequada, o que expressa antecipação de decisões, desperdício de recursos e ineficácia de resultados.

No entanto, não se pode perder de vista que no contexto das sociedades capitalistas e que assumiram o projeto de desenvolvimento neoliberal³⁶, como a brasileira, por exemplo, o conjunto das Políticas Públicas e Sociais reflete “[...] a direção política das relações econômicas. A combinação específica, imposta pela correlação efetiva de forças, de incentivos à acumulação e ao crescimento” (ABRANCHES, 1987, p. 10).

Assim, tanto as Políticas Públicas quanto as Sociais situar-se-iam como formas de controle das classes dominadas, até porque, o bloco no poder, representante de segmentos sociais hegemônicos, procuraria a manutenção de sua situação de dominação. Neste intento, a educação como uma Política Pública Social

³⁶ A respeito das Políticas Sociais no contexto do projeto de desenvolvimento neoliberal Höfling (2001, p. 39, grifo no original) situa que “Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e freqüentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade”.

Ao mesmo tempo em que se afirma como uma política social de caráter universal (a ampliação da escolaridade e o crescimento do contingente de alunos atendidos nos sistemas e redes públicas, na maior parte dos países latino-americanos, é um indicador desta tendência) ela tem sido orientada também pela lógica da focalização. Esta segunda orientação tem conduzido a política educacional a se concentrar em processos que asseguram o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis socialmente na escola [...] (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 289-290, grifo nosso)

Portanto, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) surge em meio a essas contradições entre universalização da educação e o focalismo impresso nas políticas educacionais a partir da lógica de desenvolvimento neoliberal. Apesar de as políticas serem pensadas a partir das contradições existentes no interior do Estado, elas não são determinadas somente por ele. Poulantzas (1980) reconheceu a existência de focos de poder fora do Estado, e tais focos de poder existentes na sociedade, também exercem influência nas políticas, seja em forma de pressão ou resistência política. O fato é que, as ações do Estado capitalista, expressas por meio das políticas, não possuem a intenção de superar as desigualdades sociais, pelo contrário, as reforça produzindo lugares sociais, políticas focais, estruturas de atendimento da sociedade diferenciadas de acordo com suas classes sociais. Desse modo, não é possível ignorar que existem projetos societários em disputa. E são esses projetos que se confrontam, por exemplo, nas formas de atender e entender a formação dos trabalhadores como na discussão que se segue.

3.3 EDUCAÇÃO, TRABALHO, DUALIDADE ESTRUTURAL E PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS E DOS PROGRAMAS

Em um Estado capitalista as formas de trabalho configuram-se como expressões de divisão de classes que não só se imprimem na ossatura do Estado, como também são reforçadas por ele. As forças e formas de trabalho assumem o formato de mercadoria e, portanto, passíveis de serem compradas, vendidas, sucateadas e precarizadas ou supervalorizadas, a depender do segmento no bloco no poder.

A tessitura do Estado como uma composição de forças hegemônicas e contra hegemônicas materializa-se em suas ações sobre a sociedade. Desse modo, as contradições existentes no interior do Estado se refletem nas políticas, programas e tantas outras ações que, na maioria das vezes, têm a intenção de organizar as classes dominantes e desorganizar as classes de trabalhadores. O PROEJA, por exemplo, é uma destas expressões, na medida em que tem sua origem marcada por debates políticos sobre a formação do trabalhador brasileiro de um lado, e alguns anos depois, é minado por políticas do próprio governo como o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que o colocam na esteira da formação de trabalhadores para o atendimento às demandas emergenciais do mercado de trabalho e negam o direito ao acesso à educação básica. Assim, a relação conflituosa entre educação e trabalho também expressa parte das contradições existentes no interior do Estado formado por uma condensação material de uma relação de forças como já apontava Poulantzas (1980).

Se considerarmos os séculos XX e XXI, dar-nos-emos conta de que a relação entre educação e trabalho tem ganhado destaque no cenário brasileiro, não só por causa das

mudanças operadas nas áreas industrial/econômica, mas também, no campo político proporcionando momentaneamente certa estabilidade e desenvolvimento econômico ao país. Neste contexto o campo educacional tem sido convocado a suprir os hiatos existentes entre as novas demandas produtivas e o desenvolvimento. Nesta perspectiva a relação entre educação e trabalho tem se configurada como uma grande arena de disputas dentro do contexto de um país capitalista e que assumiu o modelo de desenvolvimento neoliberal recentemente.

A estrutura do mercado de trabalho também tem passado por mudanças: altas taxas de desemprego são acompanhadas da crescente insegurança e precariedade das novas formas de ocupação. A flexibilização da força de trabalho (contratos de tempo parcial, subcontratação, terceirização, etc.) inscreve-se no mesmo processo que articula o discurso por maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores que permanecem empregados e ocupam postos de trabalho considerados essenciais para os processos produtivos nos quais se inserem. [...] a educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais pois a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego (SEGNINI, 2000, p. 73, grifos nossos)

Por este prisma, a crise e superação dos modelos fordista/taylorista³⁷ de produção têm promovido mudanças

³⁷ Segundo Clarke (1991, p.119) “[...] o fordismo se baseia na produção em massa de produtos homogêneos, utilizando a tecnologia rígida da linha de montagem, com máquinas especializadas e rotinas de trabalho padronizadas (tayloristas). Consegue-se uma maior produtividade através das economias de escala, assim como da desqualificação, intensificação e

significativas no perfil dos trabalhadores, proporcionando uma exigência de escolarização cada vez maior, porém, cada vez mais restrita. Tais mudanças apontam “[...] para a superação do perfil de um trabalhador pouco escolarizado, adestrado em uma única (curta e extremamente simples) rotina laboral” (RODRIGUES, 2005, p. 278).

A tomada da relação educação e trabalho como motor do desenvolvimento é impressa na história humana desde seus primórdios, fosse pela constituição da propriedade privada da terra ou pela separação entre a formação no trabalho e na escola.

O homem, diferentemente dos outros animais, não só se adapta à natureza como, a partir da constituição de novas necessidades, adapta a natureza a si de forma planejada³⁸. Essa forma de adaptação da natureza às necessidades humanas é o que chamamos de trabalho (SAVIANI, 1994). Assim, “[...] podemos dizer que o trabalho define a essência humana. [...] o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo

homogeneização do trabalho”. Dessa forma “O taylorismo decompõe tarefas e as distribui entre os trabalhadores individuais, ao passo que o fordismo recompõe as tarefas soldando os trabalhadores individuais, fazendo deles uma máquina humana. [...] O taylorismo implicava a individualização rigorosa do pagamento por produção como meio de monitorar e regular o esforço de cada trabalhador [...]” (p. 135/136 – 138).

³⁸ Marx em sua obra ‘O capital’ aponta, acerca da interferência planejada do homem no mundo que “Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente” (MARX, 1996, p. 298).

sua própria existência através do trabalho”³⁹ (SAVIANI, 1994, p. 2). Assim, é o trabalho que define a condição histórica humana.

Inicialmente, nos primórdios da humanidade, época na qual os humanos existentes migravam de um lugar a outro em busca de comida, existia um modo de produção comum entre os humanos, que produziam de forma coletiva e não existiam diferenciações entre eles. O trabalho confundia-se com a educação, pois esta era a forma pela qual produziam seu mundo. Nesse sentido a educação era entendida como toda e qualquer formação humana. No trato com a terra, os homens se educavam uns aos outros, não havia distanciamento entre a ação e formação humana. Na medida em que os humanos descobriam que poderiam cultivar a terra, onde houvesse água, iam se fixando nela e essa se constituía como sua, uma propriedade. Nesse momento nasce a propriedade privada da terra e consigo as classes sociais⁴⁰ (SAVIANI, 1994). Assim, nascia as classes que genericamente poderíamos chamar de proprietários e de não proprietários, onde estes tinham que produzir sua existência pelo trabalho e os primeiros, poderiam existir por meio do ócio e da exploração dos não proprietários. Vê-se que, se no modo de produção primitivo a educação se confundia com o trabalho, a partir do nascimento das classes sociais, há também o surgimento de uma educação diferenciada criada pelos ociosos, que não se reduzisse ao fazer operatório da vida e da existência. Segundo Saviani (1994, p. 2) “[...] é aí

³⁹ Segundo Saviani (2003) é o trabalho quem cria a cultura e o próprio mundo humano. Este vai se expandindo na própria medida e que o homem vai transformando a natureza pelo trabalho.

⁴⁰ Saviani (1994) entendia que o fato de surgir a propriedade privada, surgia também uma classe de não proprietários, já que a terra era um recurso finito. Dessa forma, havia uma classe que poderia sobreviver sem trabalhar diretamente em suas terras, a dos proprietários. Estes viviam do trabalho dos outros (não proprietários) em suas terras.

que está localizada a origem da escola”. Assim, começou a existir dois tipos de educação, a educação realizada em um espaço específico (escola) para os proprietários e, outra educação que se realizava no próprio espaço do trabalho, destinado aos não proprietários e reduzida à transformação material da realidade.

Na idade média o principal meio de produção ainda era a terra e a forma econômica era a agricultura. Porém, a forma do trabalho deixa de ser o trabalho escravo e passa a ser o trabalho servil. Existiam escolas específicas para a educação das classes dominantes, possuidoras de terras. Eram escolas nas quais o ócio era ocupado com atividades dignas, pois a própria Igreja repreendia o ócio e com isso criou a expressão ‘ócio com dignidade’. Do outro lado, a educação da maioria pobre (não proprietários) era reduzida ao próprio ato de trabalho. Assim, a educação era vista como um não trabalho (SAVIANI, 1994, p. 3).

Com o desenvolvimento das atividades comerciais proporcionadas pelo artesanato, principal atividade praticada no campo, há uma progressiva inversão das atividades econômicas. Estas deixavam o campo e iam em direção às cidades constituindo uma transição das atividades agrícolas para as fabris. Isso gerou o modo de produção moderno capitalista ou burguês e modificou as relações naturais que existiam entre sujeito e terra, ainda existentes na idade média, que agora passam a ser substituídas pela relação sujeito/fábrica e implicaram um redimensionamento na relação sujeito/trabalho.

Nesta perspectiva, o entendimento do trabalho como princípio educativo se aproxima da concepção inicial da relação educação/trabalho existente nos primórdios da humanidade, na qual não havia separação entre um e outro.

[...] o princípio educativo de trabalho - deriva desta sua especificidade de ser uma atividade necessária desde sempre a todos os seres humanos. O trabalho

constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana (FRIGOTTO, 2001, p. 74, grifos nossos).

Portanto, o trabalho e a educação como constituintes do princípio educativo formam a humanidade ou, como Engels (1999, p. 4) aponta, “[...] até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

O reconhecimento do trabalho como princípio educativo remete-nos inicialmente aos tipos de educação explicitadas por Saviani (2007) acerca da *Paidéia* e *Duléia* gregas, onde a *Paidéia* seria o tipo de educação ofertada aos homens livres e a *Duléia* o tipo de educação que se fazia naturalmente no próprio processo do trabalho, ou seja, uma educação para os escravos.

Historicamente, a instituição escolar nasceu separada do trabalho, e este sempre foi visto como uma dimensão não escolar. Isso implicou, ao longo da história, sua constituição fora dos espaços escolares, nos quais se dava a formação das classes ociosas. Assim, a dualidade entre uma educação para os trabalhadores (educação operatória) e outra para os proprietários (educação para a gestão, política, artes, guerra) gerou instituições que a oficializaram. Não é à toa que hoje, século XXI, o discurso acerca da superação dessa dualidade histórica ganhe cada vez mais adeptos⁴¹. Segundo Rodrigues

⁴¹ Há de se destacar que as discussões relativas a superação da dualidade histórica entre uma formação para o pensar e outra para o fazer se dá em meio a teóricos e instituições vinculadas ao “mundo do trabalho”, pois

(2005, p. 265) a dualidade estrutural constante na educação “[...] atravessa os séculos, desde a constituição das sociedades divididas em classe, logo não podemos ingenuamente esperar a superação da dualidade estrutural da educação no seio de sociedades classistas”.

Como afirma, Rodrigues:

[...] a dualidade estrutural da educação, a fragmentação da formação humana é, sem dúvida, um dos mecanismos utilizados pelo Capital para lidar com a contradição posta entre a necessidade de educar o trabalhador para produzir e a interdição da socialização dos conhecimentos socialmente produzidos (RODRIGUES, 2005, p. 277, grifo nosso).

Mais uma vez a educação e o trabalho são colocados em lados opostos onde, em meio às lutas de classes, constitui-se uma arena por mais educação (educação não reducionista) por parte dos trabalhadores e do outro lado a resistência por parte dos proprietários burgueses em possibilitar a superação de uma educação mínima e operacional. Faz-se aqui um movimento de hegemonia e contra hegemonia no campo da superação da dualidade.

O pensador e filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937) propôs, para a superação da dualidade estrutural na educação, o que ele chamou de Escola Unitária⁴² que deveria ser “comum, única e desinteressada”.

tal discussão não é realizada com frequência no meio acadêmico universitário.

⁴² Gramsci (1982, p. 118) apontava que a dualidade entre o tipo de formação geral e a específica (operacional) geraria uma crise que seria resolvida pelo surgimento de uma escola “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente

O adjetivo “comum” não significa que a escola para Gramsci deveria ser simples. Não. O termo “comum” quer dizer que a escola para Gramsci deveria ser comum à todos, ou seja, com oportunidade de acesso à todos. O termo “única” está relacionado à idéia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que prepare de maneira igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 281, grifos no original)

Por outro lado, a ideia de uma escola desinteressada está associada a uma formação não direcionada ou reducionista. Diz respeito a um tipo de educação na qual os indivíduos teriam acesso ao conhecimento acumulado historicamente e que o proporcionasse “[...] uma formação humanista geral” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 282).

O próprio Gramsci (2001, p. 49, grifo no original) ao falar do tipo de estudo na escola desinteressada aponta que “[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas”.

Tais características expressavam um tipo de escola que se fazia urgente para a superação da dualidade existente entre as diferentes perspectivas de formação.

Porém, as lutas em torno da superação desse modelo de educação dualista geraram, por conseguinte, movimentos hegemônicos e contra hegemônicos que se traduzem em

(tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

projetos societários distintos, onde, de um lado há um projeto defendido pelos ideais do capital e mercado que é “[...] excludente, concentrador de renda e, predatório” (FRIGOTTO, 2001, p. 80) e, do outro um projeto que opta pela não adaptação

[...] às mudanças no mundo da produção e do trabalho, tais como adaptar-se à flexibilização produtiva, à “sociedade da incerteza”, às relações de trabalho desregulamentadas, ao empreendedorismo, aos programas breves de aprendizagem, aos programas paliativos da tensão social (CIAVATTA, 2014, p. 188, grifos no original).

Sendo assim, assumimos desde já, que a base sobre a qual se assenta este trabalho é a da assunção pelo projeto, que no contexto do qual falamos se situa como contra hegemônico, e que assume a educação associada ao trabalho através de formas emancipatórias humanas dentro de uma sociedade capitalista (CIAVATTA, 2014, p. 189).

Assumimos também que tal discussão é necessária não só diante do contexto histórico no qual nos situamos, mas pela emergência da superação do modelo dualista de educação e também de estruturação das formas produtivas no século XXI. Optamos, pois, pela formação Integrada dos sujeitos, pela Omnilateralidade e pela Politecnia. E entendemos que a superação do modelo dualista de educação implica um redimensionamento da própria ossatura do Estado, tendo em vista que tal modelo educacional reflete as lutas de classes existentes no interior desse Estado assim como na materialização de suas políticas, como o PROEJA, por exemplo.

Necessitamos reconhecer, no âmbito desta discussão, que não há formação puramente intelectual ou operacional. Não há como descolar duas das várias dimensões do humano e reduzi-las em si. O filósofo italiano

Antonio Gramsci apontava que “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2010, p. 126, grifos no original). Em princípio o homem é um ser orgânico, inteiro e por isto, deve ser reconhecido nas propostas de formação, em sua inteireza e integralidade. Nesse intento, ao falarmos de formação integral⁴³ propomos defender “[...] a superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública” (CIAVATTA, 2014, p. 197-198).

Nessa perspectiva, retomamos a concepção da Escola Unitária⁴⁴ defendida por Gramsci (2001, p. 36, grifos no original) na qual ele expõe que

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

⁴³ Para Ciavatta (2014, p. 198) o termo integrado se refere “[...] por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”.

⁴⁴ Gramsci (2001, p. 40) entendia acerca do princípio unitário que este “[...] irá se refletir em todos os organismos da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo”.

Desse modo, a formação do humano na qual se leva em conta suas várias dimensões, poderia ser expressa também pelo que Romão (2010, p. 33-34) expõe acerca da formação Omnilateral em Marx “[...] de acordo com este conceito formulado por Marx, o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, por meio de um processo educacional que leve em consideração a formação científica, a política e a estética”. Para Saviani (2003, p. 140) a Politecnia⁴⁵ trata-se de “[...] um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna”. Podemos afirmar que também há um sentido político, acerca do termo Politecnia que diz respeito à superação da dualidade estrutural pela emancipação humana via educação. Sendo assim, a educação é reconhecida e elevada a uma potência transformadora da vida humana.

Contudo, e diante do exposto, não há como ignorar que a relação trabalho e educação continuará sendo objeto de projetos societários em disputa. Por isso mesmo, a partir dos movimentos contra hegemônicos de superação da dualidade estrutural tal relação ganha uma conotação destoante nessa arena através do PROEJA. As reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1990 e 2000 constituíram o contexto dentro do qual o PROEJA teve sua gênese. A seguir realizamos parte desta discussão.

⁴⁵ A noção de Politecnia para Saviani (2003, p. 140) diz respeito “[...] ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica”.

3.3.1 A educação profissional no Brasil no contexto das reformas educacionais (anos 1990 e 2000)

O início da década de 1990 foi marcado, do ponto de vista de uma agenda para o desenvolvimento, por um documento de caráter financeiro/colonizador denominado de Consenso de Washington⁴⁶, o qual “orientava” uma série de reformas nos países da América Latina. Reformas essas que diziam respeito à abertura de seus mercados e uma interferência menor do Estado na economia. Com base no que aponta Fonseca (2006, p. 202), falando sobre as reformas, “Os estados latino-americanos deveriam passar por profundas reformas estruturais incluindo a desregulamentação de alguns setores, sobretudo o financeiro e o do trabalho; as privatizações; a abertura comercial; e a garantia do direito de propriedade”.

Foi nessa direção que foi se consolidando o projeto de desenvolvimento neoliberal na América Latina e, especificamente no Brasil no início dos anos 1990, a partir da denominada reforma educativa⁴⁷. Com o governo Collor de Melo (1990/1992) houve não só “[...] a necessidade da redução do tamanho do Estado” como o início da desregulamentação econômica, “privatização de empresas estatais” (PAULANI, 2006, p. 90), abertura das fronteiras

⁴⁶ O Consenso de Washington foi uma espécie de agenda formulada por organismos financeiros internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Inter-americano de Desenvolvimento (BID) e o Departamento de Tesouro dos Estados Unidos. Tal documento instituiu um conjunto de reformas para a América Latina, com base no artigo do economista John Williamson *What Washington Means by Policy Reform*, apresentado em Conferência do *Institute for International Economics* – IIE em novembro de 1989 e publicado em abril de 1990 (FONSECA, 2006, p. 201)

⁴⁷ Para aprofundar a discussão, sugerimos a leitura de Silva e Azevedo (2012).

comerciais e planificação da economia, o que não se aprofundou devido ao seu *impeachment*.

Já os seus sucessores Itamar Franco (1992/1994) e Fernando Henrique Cardoso (FHC) – (1995/2002) não só assumiram o projeto de desenvolvimento neoliberal para o país como materializaram profundas mudanças no Estado brasileiro, com destaque para este último presidente.

A reforma do Estado vem, no bojo das políticas neoliberais, cumprindo a meta de estabelecer o Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital; a um só tempo avançando em privatizações e terceirizações, reduzindo as políticas públicas e os direitos sociais (FONSECA, 2006, p. 2002).

O Estado brasileiro, portanto, terceiriza para a iniciativa privada deveres que são seus e reduz seu tamanho como justificativa para uma suposta “eficiência” da máquina pública. Deixa de ser executor das políticas e passa a ser regulador e fiscalizador⁴⁸. Desse modo, passa a existir no país a necessidade da dinamização da economia a partir de sua abertura para o mercado internacional, assim o parque industrial brasileiro e o setor produtivo de uma maneira geral passam a demandar para o campo educativo, especificamente de formação do trabalhador, a formação de um novo tipo de profissional, forjado em um modelo de flexibilidade de direitos trabalhistas e orientado segundo o modelo dual de educação.

Nesse contexto, surgem os embates na arena das políticas de formação do trabalhador na década de 1990. Moura (2013, p. 152) aponta que as políticas educacionais dos anos 1990 estabeleceram para o currículo as noções de competências dando à educação um caráter instrumental,

⁴⁸ Para aprofundamento desse debate conferir Fonseca (2006, pág. 202-205) e Paulani (2006).

assim como produziram uma cisão agressiva e brusca entre a formação geral e a educação profissional.

É pertinente lembrar que, no início dos anos 1990, para assunção do modelo de desenvolvimento neoliberal, foi necessário a subordinação às orientações não só do Consenso de Washington, como orientações de outros organismos multilaterais como a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) e a OIT (Organização Internacional do Trabalho)⁴⁹. Tais organismos tiveram grande influência nas políticas educacionais brasileiras no início dessa década. Boa parte dos financiamentos adquiridos pelo governo brasileiro era vinculado às orientações de reformas educacionais que, na maioria das vezes, eram seguidas à risca⁵⁰.

No ano de 1996 o governo brasileiro promulgou a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) que regulamentou a educação no país. Tal lei sofreu influência dos organismos multilaterais, especialmente no tocante ao atendimento às demandas do mercado de trabalho e da divisão internacional do trabalho, e estruturou a educação brasileira em dois níveis (educação

⁴⁹ Acerca da influência de organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileiras ver Lopes (2008, Capítulo I).

⁵⁰ De acordo com Lopes (2008, p. 21-22) “[...] as relações com as agências de fomento, como o BID e o Banco Mundial, desenvolveram-se de forma bastante estreita na vigência dos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso – em virtude, também, de lideranças dessas reformas no Ministério da Educação terem atuado diretamente em tais agências. Paulo Renato Souza, ex-ministro da Educação, e Guiomar Namó de Mello, membro do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação brasileiro e relatora do parecer sobre as Diretrizes Curriculares da Educação, foram consultores do Banco Mundial. Cláudio de Moura Castro, assessor do MEC nas reformas do ensino médio e da educação profissional, é *senior education advisor* na unidade de educação do Departamento de Desenvolvimento Sustentável do BID [...]”.

básica e superior), deixando de fora da educação básica a Educação Profissional (EP). Dessa maneira, o texto da LDB “[...] assumiu uma concepção de dualidade que implica uma visão da educação profissional como algo que vem em paralelo ou como um apêndice” (BEZERRA, 2013, p. 30). No ano seguinte o, então, presidente Fernando Henrique Cardoso aprova o que veio a ser o marco da reforma da Educação Profissional na década de 1990, o Decreto nº 2.208/1997, que teve como principal característica a cisão entre a Educação Profissional e o Ensino Médio (EM).

Em seu Artigo 1º incisos I, II e IV há uma clara associação entre os objetivos da EP e o atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Art 1º A educação profissional tem por objetivos:
 [...] I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; [...] II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; [...] IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997, grifos nossos).

Da mesma forma o Artigo 4º aponta também para a associação da formação profissional de nível básico⁵¹ com as demandas do mercado de trabalho, expressas pela expressão “[...] qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 1997).

⁵¹ A formação profissional de nível básico é entendida no contexto do Decreto como aquela formação destinada aos trabalhadores sem exigência de escolarização prévia.

A redação do 5º artigo é a que promove a cisão entre o EM e a EP fazendo com que existam, a partir de então, formas curriculares desligadas e paralelas, onde de um lado há a formação profissional e do outro o ensino propedêutico.

Art 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Os Artigos 6º, inciso I e o Artigo 8º apresentam as noções de formação curricular por competências, assim como apontam que esse tipo de organização curricular poderá ser modularizado e com terminalidades.

Art 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte: I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional; [...] Art 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos. [...] § 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional (BRASIL, 1997, grifos nossos).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 32) tal Decreto veio “[...] regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades do mercado [...]”. Assim, em detrimento da formação integral dos cidadãos o governo optou por

fortalecer a dualidade estrutural entre formação para o trabalho, de um lado, e formação para o acesso a continuidade dos estudos na universidade, do outro lado. Isso gerou de imediato, desdobramentos curriculares que resultaram em

[...] uma reforma curricular circunscrita em suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998) nas quais os currículos baseados em competências descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho ganharam premência (BEZERRA, 2013 p. 31)

O Decreto 2.208/1997 criou o marco que fez a reforma da EP acontecer, porém as bases pedagógicas e ideológicas só foram materializadas através do Parecer CEB/CNE nº 15/1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e do Parecer CEB/CNE nº 16/1999) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. A partir de então, a educação básica no país, como já preconizada pela LDB de 1996 não possuiria vínculos diretos com a Educação Profissional, sendo esta última destinada objetivamente aos trabalhadores e filhos de trabalhadores cujas condições materiais objetivas impunham-lhes a entrada na cadeia produtiva desde cedo.

Note-se que a reforma da Educação Profissional não se deu somente através do Decreto 2.208/1997. Para materializar uma das premissas do projeto neoliberal, o Estado mínimo, o governo brasileiro

[...] negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal,

determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio Proep (BRASIL, 2007, p. 19)

Portanto o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi a forma pela qual a Educação Profissional no Brasil se expandiu no contexto da reforma educativa dos anos de 1990. O PROEP foi criado com a principal função de reestruturar a Rede Federal de Educação Profissional em termos de oferta, gestão, relações com empresários e progressiva “auto sustentação financeira” (eufemismo para privatização). Tudo isso no intuito de tornar a Rede Federal competitiva no mercado educacional, já que possuía poucos alunos e um custo elevado para o seu funcionamento.

Faz-se necessário reconhecer que no ano de 1996, anterior ao Decreto 2.208/1997, o governo federal havia criado em sua estrutura, especificamente dentro do Ministério do Trabalho, a Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) que havia assumido para si a responsabilidade por toda a formação profissional no país. Tal Secretaria no mesmo ano cria o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)⁵² e que utilizaria os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Contudo, no decorrer de

⁵² O que nos aponta Cunha (2005, p. 233) é que o PLANFOR “[...] almejava propiciar, gradativamente, a oferta de educação profissional permanente para qualificar ou requalificar, a cada ano, 20% da População Economicamente Ativa”. Já, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 39) apontavam que o Plano tinha a intenção de ofertar qualificação profissional a adultos de baixa escolaridade através de cursos de curta duração e sem nenhuma ligação com a educação básica ou com um plano de formação continuada.

sua implementação verificou-se que tal Plano só preconizava o que viria a ser o Decreto 2.208/1997.

Tal cenário passa a ser modificado a partir da entrada na Presidência da República do ex-operário Luís Inácio Lula da Silva (2003/2010) cujas bases políticas impunham novo entendimento sobre a formação de trabalhadores no país. A partir disso, viu-se uma nova reforma da Educação Profissional, por um lado, calcada em princípios que visualizavam o fim da dualidade estrutural da educação, por outro lado, contraditoriamente, reconhecia ou fortalecia tal dualidade.

Lula havia assumido, como um dos seus compromissos de campanha, a revogação do Decreto 2.208/1997 que, dentre outros, ainda representava uma das expressões da Ditadura militar no Brasil, assim como a dualidade de formação para o trabalhador brasileiro. Após sua eleição, setores com os quais havia realizado pactuações de campanha, alguns destes, intelectuais, e organizações da sociedade civil e trabalhista, iniciaram um debate significativo acerca da relação entre Ensino Médio e Educação Profissional, retomando, inclusive, as noções de politecnia já expostas anteriormente. Em 23 de julho de 2004, o então presidente, Lula lança mão do Decreto nº 5.154/2004 que revoga o 2.208/1997 e recria a possibilidade de integração entre Educação Profissional e Ensino Médio.

O novo Decreto, em seu Artigo 3º, amplia a noção de atendimento da Educação Profissional que antes era reduzida à formação para o trabalho e agora objetiva também “[...] o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 2004a, grifo nosso). Há ainda, a partir do parágrafo II do Artigo 3º, a preocupação com a elevação da escolaridade dos jovens e adultos associada à formação profissional.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do

art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. § 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (BRASIL, 2004a, grifos nossos)

Já a redação do artigo 4º do referido Decreto anuncia a reintegração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Dentre as formas de oferecimento da articulação entre EM e EP estão:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento

e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004a, grifos nossos)

O supracitado Decreto foi fruto de várias disputas internas entre a participação da sociedade civil, intelectuais e os representantes do governo. O que justifica, ao menos em parte, a natureza híbrida do documento, pois mesmo trazendo a possibilidade de integração entre o EM e EP, reforça a dualidade estrutural da educação quando reconhece também as outras formas de articulação, especialmente a concomitante.⁵³

Mesmo diante das contradições expressas no Decreto, Moura (2013, p. 153) aponta como positiva tal integração do EM com EP pois avança no sentido da “[...] oferta de um EM igualitário para todos”. Concordância também compartilhada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 42) ao apontar que o Ensino Médio Integrado seria uma “Travessia” para uma nova realidade. E que o Decreto

[...] pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do Ensino Médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2006, p. 42)

⁵³ Como nos aponta Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 32) acerca do hibridismo do Decreto “O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas”.

Contudo, Poulantzas (1980, p. 37, grifo nosso) destaca que

O Estado não produz um discurso unificado, e, sim, vários, encarnados diferentemente nos diversos aparelhos de acordo com a classe a que se destinam; discursos dirigidos às diversas classes. Ou então produz discurso segmentar e fragmentado segundo as diretrizes da estratégia do poder.

A partir do que coloca Poulantzas é possível compreender que, mesmo existindo um discurso dentro do governo, assim como em suas bases, para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado ainda “[...] permanece a hegemonia da educação profissional desintegrada” (SANTOS, 2006, p. 7). E isto se materializou no comportamento do Ministério da Educação (MEC) que logo após a aprovação do Decreto 5.154/2004, criou em sua estrutura interna duas Secretarias, a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ambas com responsabilidades sobre o Ensino Médio, porém a primeira direcionada ao Ensino Médio propedêutico e a segunda direcionada ao Ensino Médio articulado à Educação Profissional.⁵⁴ E as contradições não param por aí. Ainda com relação ao Decreto 5.154/2004, Rodrigues (2005, p. 262-266) aponta continuidades, algumas mascaradas, entre o Decreto 2.208/1997 e o novo Decreto, como por exemplo, a ‘formação inicial e continuada de trabalhadores’ do Decreto de 2004 seria o antigo ‘nível básico’ da educação profissional destinado aos trabalhadores sem escolaridade prévia, ou; a

⁵⁴ Segundo Moura (2013, p. 153) “Esse movimento, além das implicações intra MEC, também repercutiu fortemente nas relações entre esse ministério e as secretarias estaduais de educação, assim como no interior de cada uma dessas secretarias, sempre no sentido de dicotomizar as relações entre o EM e a EP”.

continuidade da lógica da ‘modularização’ expressa de maneira clara no artigo 6º e, de forma travestida com o nome de ‘itinerários formativos’ no Artigo 3º do novo Decreto, assim como o oferecimento de várias formas de articulação entre EM e EP proporcionando o reconhecimento da dualidade estrutural, ao invés de combatê-la.

Dessa forma, no ano de 2005 o governo federal cria o Decreto nº 5.478/2005 que institui o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), sendo substituído no ano seguinte pelo Decreto nº 5.840/2006 que o atualiza e amplia do ponto de vista do atendimento e da própria concepção. O PROEJA se originou como uma alternativa possível à materialização dos princípios do Ensino Integrado e da politécnica, fosse em nível de associação com o Ensino Fundamental ou Médio. Dessa forma,

O PROEJA surge, então com a dupla finalidade de enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito do Ensino Médio e, além disso, integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos (MOURA, 2006, p.61)

Problemas relacionados à continuidade e consolidação do PROEJA impuseram limites à sua implantação, resultando em ações negativas que se replicaram, como a formação continuada de professores, inclusive com desdobramentos no trabalho e nas práticas pedagógicas daqueles que compõe a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para lidar com jovem e adulto. Logo, observamos que:

[...] a implantação do Programa tenha sido marcada por polêmicas e conflitos, evidenciando-se a necessidade de uma imediata discussão sobre as concepções, princípios e fundamentos da modalidade EJA e de sua integração à EP, notadamente na rede federal, *locus* inicial de implantação do PROEJA (MOURA, 2013, p. 155).

Nessa perspectiva a proposta de uma formação integrada expressa pelo Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio, acabou por se materializar em altos índices de evasão e repetência como confirma RICARTE, et al. (2010).

Outro desdobramento da reforma da Educação Profissional no Brasil nos anos 2000 aconteceu no ano 2007 com o Decreto nº 6.302/2007a que cria o Programa Brasil Profissionalizado que tinha entre seus objetivos, o desenvolvimento e reestruturação do Ensino Médio em associação com a Educação Profissional e incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar, proporcionando elevação da escolaridade. O Programa materializar-se-ia por meio do financiamento federal de estruturas físicas e reformas de prédios, aquisição de acervo bibliográfico e equipamentos para Estados, Municípios e o Distrito Federal, onde estes se responsabilizariam por constituir quadros de docentes tanto do Ensino Médio quanto da Formação Profissional para a oferta e ampliação do Ensino Médio Integrado.

Entretanto, em razão de distorções decorrentes do nosso pacto federativo mal resolvido, a maioria dos Estados, apesar de terem apresentado projeto e recebido recursos significativos para executar o Programa Brasil Profissionalizado, não tem nem está constituindo quadro de professores efetivos, especialmente no que se refere às disciplinas específicas da EP (MOURA, 2013, p. 158)

Assim, o Programa Brasil Profissionalizado, que poderia ser outra forma de expansão e consolidação do Ensino Médio Integrado, acabou por se configurar em formas precárias de articulação entre EM e EP.

Já no ano de 2008 o governo federal aprova a Lei nº 11.741/2008 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e incorpora a Educação Profissional à educação básica, sugerindo um possível fortalecimento da articulação entre EP e educação básica, o que se provou no ano de 2011 ser outra contradição a partir da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei nº 12.513/2011. Tal Programa foi criado com uma suposta intenção de resolver um ‘apagão de mão de obra’ no país⁵⁵. Sua principal finalidade exposta na lei é a de “[...] ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011). Porém, o que se tem visto da implementação desse Programa é uma transferência significativa de recursos para a iniciativa privada, com destaque para o Sistema “S”⁵⁶, em detrimento do fortalecimento da Educação Profissional nas instituições públicas de ensino. Isto tem feito com que o Programa Brasil Profissionalizado, por exemplo, sofra uma espécie de sabotagem, pois os Estados podem oferecer a formação

⁵⁵ As iniciativas do Pronatec segundo informações na página do Ministério da Educação na internet são: expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Acordo de gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem e a Bolsa Formação. Conf. *link*: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/objetivos-e-iniciativas>.

⁵⁶ O Sistema “S” é formado por organizações criadas pelos setores produtivos (comércio, indústria, agricultura, cooperativas e transportes). São as seguintes: SENAI; SESI; SENAC; SESC; SENAR; SENAT; SEST; SEBRAE; e SESCOOP.

profissional com recursos do PRONATEC e, dessa forma, não se responsabilizam pela constituição de quadros docentes para o atendimento ao Ensino Médio Integrado.

[...] o Pronatec vem no sentido de desresponsabilizar os estados da constituição de seus quadros de docentes da EP – uma das maiores barreiras à materialização do Brasil Profissionalizado –, pois, ao realizar as *parcerias* com o Sistema “S” para que seus estudantes realizem a concomitância, esses entes subnacionais podem continuar desenvolvendo o EM pretensamente propedêutico sem pressões por melhorias significativas na qualidade da formação proporcionada às classes populares e transferir para o Sistema “S” a prerrogativa pela (con)formação técnica desse sujeitos (MOURA, 2013, p. 186).

Com ênfase na formação inicial e continuada de trabalhadores, há um abandono da qualificação profissional associada à educação básica, o que fere os princípios da reforma educacional que fundaram o Decreto 5.154/2004. Assim, o PRONATEC se apresenta como “[...] um grande programa de contenção social por meio do qual se proporciona educação pobre para pobre” (MOURA, 2013, p. 188).

Vê-se que as várias contradições expressas pelas políticas educacionais dos anos 2000, especificamente frente à Educação Profissional, reconhecem na história da educação recente que “Os aparelhos de Estado consagram e reproduzem a hegemonia ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas” (POULANTZAS, 1980, p. 161). E isto se materializa no confronto dos princípios do PRONATEC enquanto um Programa de contenção social, e os do PROEJA como uma proposta fundada em princípios direcionados à superação da dualidade estrutural da educação, por exemplo. Logo, a gênese do PROEJA se situa

como um marco na luta das forças entre blocos hegemônicos e contra hegemônicos na arena educacional brasileira.

O PROEJA COMO UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL?

“Pela primeira vez na história da EJA há a possibilidade de oferta nacional da modalidade no ensino médio de forma integrada à EP, o que contribui para ampliar o conceito da EJA, até então ainda muito restrito à alfabetização e a sua oferta no ensino fundamental” (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 127)

A reorientação histórica no foco das precárias políticas relativas à Educação de Jovens e Adultos no país, a partir de iniciativas como a criação do PROEJA, fez com que o analfabetismo deixasse de ser o centro das atenções. Porém, em que medida seria possível afirmar que o PROEJA se configura como uma nova perspectiva para a EJA no país? As reformas da educação profissional nos anos 1990 e 2000 criaram parte das condições históricas para a gênese do PROEJA. Os processos que fizeram com que o PROEJA se materializasse na Rede Federal de Educação Profissional, *lôcus* inicial de sua implantação, deram o mesmo tom de atendimento e entendimento marginal às políticas públicas relativas à EJA até então em voga no Brasil, que se refletem também, no interior do Sertão Pernambucano, no IF SERTÃO PE, campo empírico deste trabalho.

4.1 A GÊNESE DO PROEJA

De forma tardia, digo, a partir dos anos de 1990, identificamos o movimento na agenda, formulação e

implementação de políticas, programas e projetos voltados à educação de pessoas jovens e adultas⁵⁷. Segundo Uchoa⁵⁸ (2011, p. 41) “Não é à toa que a produção de um novo discurso sobre a não redução da EJA ao analfabetismo se faça presente hoje”.

A gênese do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tornou-se um marco na história da EJA no país, não só por considerar grandes parcelas da população que não haviam terminado o Ensino Médio ou não tiveram acesso a ele, mas também, o enorme contingente de jovens e adultos pouco escolarizados que não tinham acesso à formação, ou qualquer outra qualificação profissional, como aponta a Figura 3, a seguir⁵⁹.

⁵⁷ Boa parte das ações relativas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda são orientadas ao combate ao analfabetismo ou a inserção precária e inicial no Ensino Fundamental, e mais recentemente no Ensino Médio.

⁵⁸ Trabalho nosso realizado como requisito parcial na conclusão do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em PROEJA no IF SERTÃO PE no ano de 2011 intitulado: A efetivação do Programa PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Sertão Pernambucano: limites e desafios.

⁵⁹ Faz-se necessária a consideração de que a Figura 3 foi construída com base nas informações do Censo 2010, ou seja, 4 anos após a aprovação do segundo Decreto do PROEJA. Ele foi utilizado aqui de forma intencional para retratar que, ainda hoje a escolarização média da população brasileira é baixa.

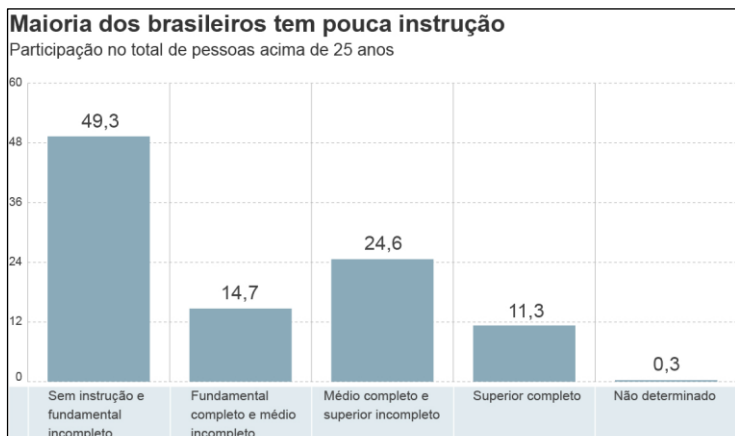


Figura 3: Escolarização dos brasileiros acima de 25 anos

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010: Educação, Deslocamento, Trabalho e Rendimento

Ao considerar-se que o primeiro pressuposto político da EJA é o direito à educação, esta deve ser oferecida sob variadas condições de ingresso e permanência. Observa-se, também, que, pelas novas necessidades sociais e modificações do mundo do trabalho, fez-se imperativo nesse cenário a associação entre a educação de jovens e adultos e sua formação profissional, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 37, § 3º, “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

A necessidade da integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, de acordo com o Documento Base do PROEJA Ensino Médio ocorre,

[...] pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que a buscam e dela necessitam, quanto pelas necessidades econômicas e pela mudança na forma de organização do processo produtivo. É necessário garantir acesso à alfabetização, ao ensino

fundamental e à educação profissional a 62 milhões de jovens e adultos (IBGE, PNAD 2003) que não tiveram condições de completar a educação básica nos tempos da infância e da adolescência que deveriam anteceder, na lógica da própria cultura moderna, o do trabalho (BRASIL, 2007b, p. 33).

O Governo brasileiro, objetivando a integração entre três áreas de distanciamento histórico, a EJA, o Ensino Médio e a Educação Profissional, regulamentada pela Portaria N° 2.080 de 2005⁶⁰, lança em 24 de junho de 2005 o Decreto N° 5.478/2005, que cria no âmbito das Instituições Federais de Educação Profissional o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O Decreto 5.478/2005, logo foi substituído pelo Decreto 5.840/2006, trazendo nova denominação, que agora passa a ser Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), gerando, desse modo, uma amplitude maior frente ao oferecimento e compreensão do PROEJA. Este foi estendido para todos os sistemas públicos de ensino, pois no Decreto anterior, era restrito somente às Instituições de Educação Profissional e Tecnológica.

[...] passou a abranger também cursos de formação inicial e continuada, ampliando-se para a educação básica EJA e possibilitando a participação dos sistemas estaduais, distrital e municipais de educação, bem como de entidades nacionais para-estatais [o Sistema “S”] que atuam com a

⁶⁰ A referida Portaria indicava que os Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFET's, as Escolas Técnicas Federais (ETF's), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's) e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (ETV's), implantassem esse Programa.

aprendizagem. Outra alteração encontra-se na possibilidade de operar com a forma concomitante, além da integrada, conforme diretrizes estabelecidas no Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, Proposta de documento para análise e considerações dos coordenadores do pólo da Especialização PROEJA. Circulação Interna, s.d, p. 03).

Destaque-se que, após o lançamento do Decreto 5.478/2005, o Governo Federal constituiu um Grupo de Trabalho (GT), formado por especialistas em EJA de algumas Universidades Brasileiras, representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), de Fóruns de EJA, dos CEFET's, das EAF's e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, para elaborar um Documento Base para o PROEJA, que orientasse sua implantação e fundamentação teórica, política, epistemológica e filosófica. O Documento foi lançado em 2007. Seu principal objetivo era o fortalecimento de “[...] uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2007b, p. 33). O trabalho desenvolvido por este GT sinalizou para a necessidade de substituir o Decreto nº 5.478/2005 no sentido de uma proposta que ampliasse não só a compreensão acerca do PROEJA como de seu atendimento e formas de oferta. Nesta perspectiva o Governo lança o Decreto 5.840 em 13 de julho de 2006.

Um projeto como esse, requerido para o desenvolvimento nacional, precisa, em nível estratégico e tático, de uma política pública de educação profissional e tecnológica articulada com as demais políticas. A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um

sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2007b, p. 32).

Assim, como expõe Frigotto (2010, p. 31) “O campo educacional [...] pode ser compreendido no embate de forças mais amplas estabelecido no âmbito político e econômico”. A gênese do PROEJA, ao menos em sua concepção, não proporciona a reprodução do tipo de escola e formação concretizadas tanto na Educação de Jovens e Adultos quanto na Educação Profissional. Frigotto ainda esclarece, com relação ao Ensino Médio Integrado, que se trata de “[...] uma educação não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas” (p. 37).

Portanto, a associação entre a EJA, a Educação Profissional e a Educação Básica resultou em um novo caminho, como nos indica Moll (2010, p. 134) ao afirmar que aproximar a educação profissional, a educação básica e a EJA, é “[...] produzir um campo epistemológico, pedagógico e curricular novo”. Entender a gênese do PROEJA é, também, compreender e reconhecer sua importância histórica na reorientação das políticas relacionadas à EJA, à Educação Profissional e à Educação Básica.

Logo, as implicações do processo de construção e materialização do PROEJA tanto para a Educação de Jovens e Adultos quanto para a Educação Profissional promoveram redimensionamentos, por vezes necessários, à própria ampliação da discussão relacionada a esse movimento de integração entre EP, Educação Básica e EJA. E foi na

tentativa de fortalecer essa integração como novo campo epistemológico que realizamos uma pesquisa de Estado da Arte do PROEJA, relativa ao período de 2006 a 2013, que se segue no próximo item.

4.2 O QUE DIZ A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM PROEJA?

Como já citado anteriormente, deve se reconhecer que a construção de um campo epistemológico relativamente novo proporcionado pela integração entre a Educação Profissional, a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos, tem gerado para os programas de pós-graduação no Brasil um campo teórico fértil para a produção acadêmica, especialmente frente aos desafios dessa integração. Levando-se em conta que, mesmo sendo o PROEJA um programa relativamente recente, do ponto de vista histórico, já há significativa produção de conhecimentos sendo realizada. Daí a necessidade de sistematização do conhecimento produzido acerca da área.

Foram tomadas como base de dados a Plataforma *Scielo* Brasil, o Portal Domínio Público de Teses e Dissertações e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT). Tomou-se como descritor da pesquisa a palavra “PROEJA” e os seguintes indicadores de análise: ano da publicação, local onde a pesquisa foi realizada (pesquisa com empiria), instituição através da qual a pesquisa foi realizada, tipo de produção, categorias de conhecimento e palavras-chave.

Após do levantamento das informações quanto a produção de conhecimento sobre PROEJA, no período compreendido entre os anos de 2006, ano em que foi criado o Programa, e 2013, foi possível mapear a partir das três bases de dados as seguintes informações.

Verificou-se, ao longo do mapeamento, que, em cada base de dados, artigos, teses e dissertações, havia superposição de dados. Ou seja, uma mesma informação havia sido publicada em mais de uma base de dados. Assim, foi necessário em um primeiro momento mapear todas as publicações e, logo em seguida identificar as publicações duplicadas, ou, em alguns casos, triplicadas. Existiram também, casos em que, na página da base de dados havia uma determinada publicação disponível e, ao acessar a publicação através do *link* disponível, constatou-se que a publicação disponibilizada não era a mesma cadastrada. Optamos por catalogar a publicação disponibilizada, tendo em vista a disponibilização dos dados requeridos. E assim, apresentamos a seguir a distribuição de publicações por base de dados.

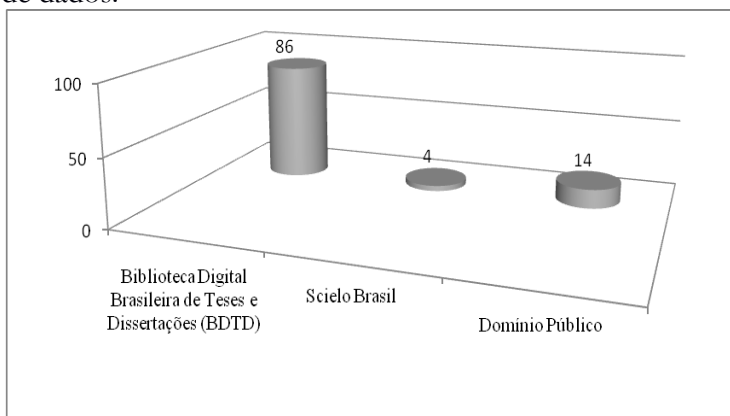


Gráfico 1: Levantamento das publicações por base de dados

Fonte: Plataforma Scielo Brasil (2013)/ Portal Domínio Público (2013)/ Instituto Brasileiro... (2013)⁶¹.

⁶¹ *Link* de acesso às Plataformas: *Scielo* Brasil: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>; Portal Domínio Público: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.do>; Instituto Brasileiro... (2013): <http://bdtd.ibict.br/>.

Foram identificadas 104 publicações nas três bases de dados que se enquadravam no perfil requerido para a pesquisa.

A partir do Gráfico 2, foi possível identificar que houve uma grande quantidade de dissertações publicadas no referido período (2006-2013), em detrimento de artigos e teses.

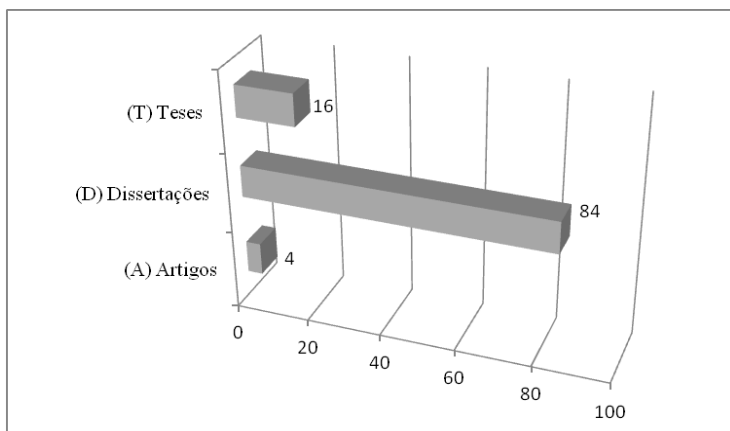


Gráfico 2: Tipo de publicações mapeadas

Fonte: Plataforma Scielo Brasil (2013)/ Portal Domínio Público (2013)/ Instituto Brasileiro... (2013).

Todas as pesquisas realizadas com empiria (tendo como *lôcus* um campo material/ empírico) foram realizadas em instituições públicas. Apenas 04 (quatro) das 104 (cento e quatro) pesquisas foram de caráter documental e bibliográfico, sendo que em 01 (uma) das 100 (cem) pesquisas empíricas, não foi possível identificar o local onde foi realizada⁶². Identificamos também que, 77 pesquisas tiveram como campo empírico instituições da Rede Federal de Educação (Institutos Federais de Educação, Ciência e

⁶² Nesta pesquisa em específico, lemos o resumo, o sumário e parte do corpo do texto, e mesmo assim não foi possível identificar o local onde foi realizada a pesquisa.

Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Agrícolas vinculadas a Universidades Federais); houve apenas 01 Escola Municipal como campo empírico de pesquisa e 26 Escolas Estaduais, com destaque para o Estado do Paraná.

Constatamos que no ano de 2006, ano no qual houve o lançamento do 2º Decreto do PROEJA (Decreto nº 5.840/2006), não houve publicações e que, nos dois anos seguintes existiram somente 02 dissertações. A ausência de publicações no ano de 2006 e a pouca publicação nos anos de 2007 e 2008, possivelmente estão relacionadas ao pouco tempo de implantação do PROEJA tanto na Rede Federal de Educação Profissional, quanto nas Redes/Sistemas Estaduais e Municipais de Educação, fazendo com que esse novo campo epistemológico fosse pouco investigado, como vemos no Gráfico 3 a seguir.

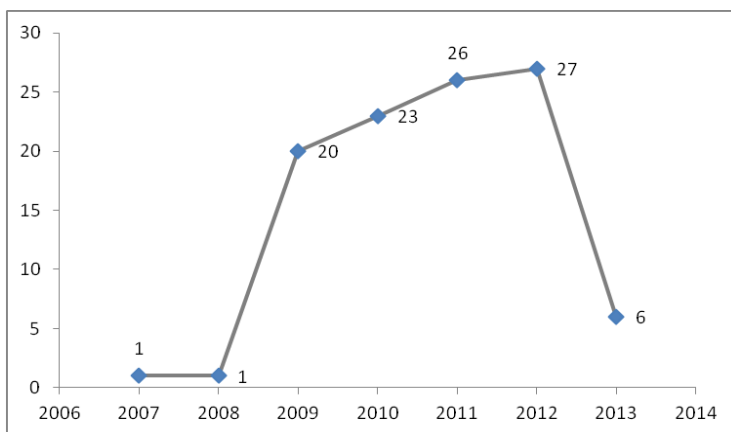


Gráfico 3: Panorama de publicações por ano

Fonte: Plataforma Scielo Brasil (2013)/ Portal Domínio Público (2013)/Instituto Brasileiro... (2013).

Identificamos que entre 2008 e 2012 houve um expressivo aumento de publicações na área estudada. Já, a queda nas publicações no ano de 2013, atribui-se ser pela

chegada tardia de publicações em PROEJA nas bases de dados.

No ano de 2009 foram publicadas 19 dissertações e 1 artigo; em 2010 foram publicadas 21 dissertações e 2 teses; em 2011 foram publicadas 19 dissertações, 7 teses e 2 artigos; em 2012 foram publicadas 19 dissertações, 7 teses e 1 artigo; e em 2013 foram publicadas 4 dissertações e 2 teses.

A Tabela 1, nos mostra a distribuição de publicações oriunda dos programas de pós-graduação.

Tabela 1: Distribuições das publicações por instituições pesquisadoras (2006-2013).

Instituição	Quant.	Instituição	Quant.	Instituição	Quant.	Instituição	Quant.
UFRGS	16	UNISINOS	4	Cefet MG	2	USP	1
UFC	13	UFES	4	UFMG	2	UFV	1
UFPB	12	UNIOESTE	3	PUC-GO	2	UFSC	1
UNB	7	UFG	3	UFBA	1	PUC-RS	1
UFPEL	4	UEC	3	UFMT	1	UEPG	1
UFRRJ	4	PUC-SP	3	UNIVALI	1	UFMA	1
UFPR	4	UCB	3	UFGO	1	UFU	1

Fonte: Plataforma Scielo Brasil (2013)/ Portal Domínio Público (2013)/ Instituto Brasileiro... (2013).

Faz-se necessário frisar que, nem todas as publicações são oriundas de programas de pós-graduação em educação. Há casos de publicação em Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social (PUC-SP), por exemplo.

As categorias de conhecimento, dispostas no Gráfico 4, são grandes áreas nas quais podemos agrupar, por semelhança e afinidade, o conteúdo das publicações.

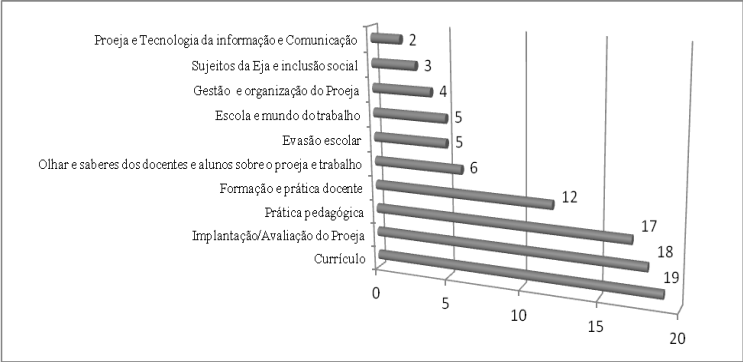


Gráfico 4: Categorias de conhecimento
Fonte: Plataforma Scielo Brasil (2013)/ Portal Domínio Público (2013)/ Instituto Brasileiro... (2013).

Cada categoria possui um conjunto de características de conteúdo que lhe definem. Segue-as no Quadro 8 a seguir de acordo com sua descrição.

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
PROEJA e Tecnologia da Informação e Comunicação	Envolve as publicações que relacionam o PROEJA com as novas tecnologias e seus usos
Sujeitos da EJA e inclusão social	Envolve a caracterização de perfis dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, assim como as questões relativas a inclusão/exclusão social
Gestão e organização do PROEJA	Diz respeito às publicações que envolvem as questões de Gestão administrativa e dos espaços físicos, assim como das formas como o PROEJA se organiza nas instituições
Escola e mundo do trabalho	Diz respeito às publicações que relacionam o PROEJA, a Escola e o Mundo do trabalho, suas dimensões e a questão da empregabilidade

Evasão escolar	Engloba as questões relativas a evasão, seus motivos e consequências
Olhar e saberes dos docentes e estudantes sobre o PROEJA e trabalho	Envolve as publicações que trazem impressões e narrativas de docentes e estudantes sobre o próprio Programa, sobre o mundo do trabalho e sobre si próprios
Formação e prática docente	Envolve as publicações que tratam das problemáticas e desafios da formação docente para o PROEJA, assim como dos desafios diários enfrentados pelos docentes
Prática pedagógica	Envolve as produções relativas a experiências de e nas práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas em sala de aula no PROEJA
Implantação/Avaliação do PROEJA	Diz respeito às publicações que tratam e/ou avaliam o PROEJA em sua implantação e implementação
Currículo	Engloba as publicações que teorizam sobre o próprio currículo do PROEJA, sua proposta de formação integral, assim como seus desafios

Quadro 8: Descrição das categorias

Fonte: elaborado pelo autor.

Percebemos que as últimas 04 categorias são as que mais aparecem em pesquisas. O que indica ao mesmo tempo, a necessidade de ampliação de pesquisas acerca das categorias anteriores.

O Gráfico 5 traz as 10 palavras-chaves que mais se repetem ao longo das 104 publicações, como já se esperava, a palavra-chave mais frequente é “PROEJA”.

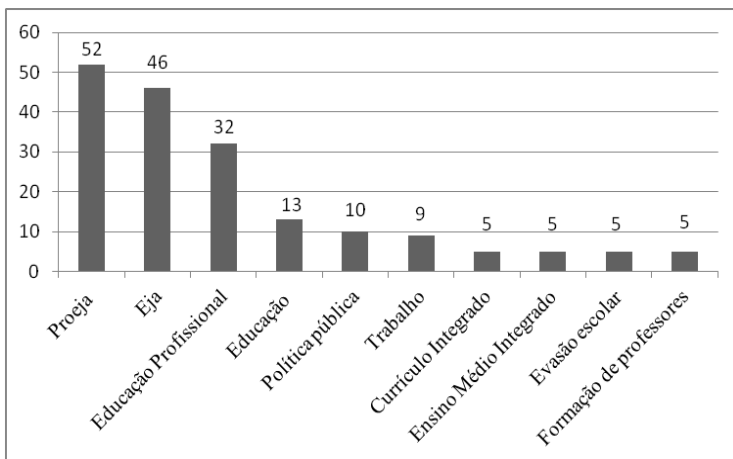


Gráfico 5: Frequência das 10 palavras-chave que mais se repetem

Fonte: Plataforma Scielo Brasil (2013)/ Portal Domínio Público (2013)/ Instituto Brasileiro... (2013).

As Palavras-chave são palavras indexadoras da produção acadêmica. Servem tanto para sintetizar o conteúdo do trabalho como para classificá-lo em determinadas categorias da produção do conhecimento naquela área. Observamos, de forma bastante frequente que, há certa falta de entendimento por parte de alguns pesquisadores acerca do uso das palavras-chave, já que foi bastante comum o emprego de forma inadequada. Exemplo disto, é o fato das publicações que tratam do PROEJA enquanto política pública e esta última não aparecer como palavra-chave, ou acerca das discussões sobre o PROEJA e o Ensino Médio Integrado, ou Currículo, ou até mesmo o fato de colocar-se como palavra-chave orações inteiras. Ainda há casos em que as publicações, neste caso - 05 dissertações, não constam palavras-chave, constam apenas o resumo.

Apesar de o Gráfico 5 trazer a frequência das 10 palavras-chave que mais se repetiram ao longo das publicações, é necessário frisar que houve uma quantidade

grande de palavras-chave que apareceram apenas uma vez, o que desde já pode apontar para a escassez de pesquisas em determinados temas ou para a inadequação das pesquisas realizadas e suas respectivas palavras-chave como elementos indexadores.

Portanto, um balanço da produção de conhecimento em determinada área, no nosso caso o PROEJA, produz entendimentos sobre os métodos da pesquisa, de suas limitações, assim como, das limitações e falhas das próprias bases de dados nas quais são consultadas as informações, como por exemplo, a duplicidade de arquivos, o anúncio de um arquivo vinculado a outro diferente e a insuficiência de informações relacionadas aos arquivos, obrigando o pesquisador a acessá-lo, no caso da busca de informações simples.

A produção de conhecimento em PROEJA indicamos, não somente as dimensões mais exploradas em termos de pesquisa acadêmica, mas também, a ausência ou inexpressiva produção acadêmica em outras dimensões como na relação do PROEJA com a Educação do Campo, as questões relativas às pessoas com deficiência, ao financiamento da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, questões relativas ao material didático usado ou a ser construído no Programa, a relação do PROEJA com as pessoas privadas de liberdade, ou até mesmo a relação do PROEJA com a Educação Ambiental.

Dessa forma, entendemos que a produção de conhecimentos é significativa, tendo em vista seu período cronológico, o que tem gerado contribuições importantes para a área, não só do ponto de vista epistemológico, mas também para a constituição de práticas pedagógicas e de gestão significativas tendo em vista os desafios impostos pelo PROEJA.

4.3 O LUGAR DO PROEJA NA MACRO POLÍTICA: COMO POLÍTICA PÚBLICA SOCIAL NA EJA, NA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E NO CONTEXTO DA CRIAÇÃO E EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Trabalhamos neste item com a ideia de macro política do PROEJA, compreendendo que a definição – macro – refere-se às diretrizes e orientações políticas do Programa no geral. Buscamos a fundamentação em Azevedo (2012) e Souza e Rozemberg (2013). Assumimos também que a discussão do PROEJA em um contexto de macro política implica reconhecê-la como o resultante do entrecruzamento entre interesses estatais e não estatais, públicos e privados, sem falar nas contradições existentes dentro do próprio Estado como já apontava Poulantzas (1980). Tais contradições se expressam, por exemplo, no caráter híbrido do Decreto 5.840/2006 que cria o PROEJA e que, em alguns momentos rompe com a lógica da dualidade estrutural da educação, e em outros a fortalece.

O desafio de pensar no PROEJA como uma política pública social (HÖFLING, 2001) e, portanto, no âmbito das macropolíticas, implica em âmbito nacional,

- Superar o discurso da implantação via decreto pela possibilidade de uma construção fundamentada na LDB;
- Incentivar a formação dos profissionais de modo que se e compreenda e se respeite as especificidades do sujeito da EJA e se construa um currículo integrado;
- Ampliar a oferta pública por meio da ação dos sistemas federal, estadual e municipal conjuntamente com uma ação de acompanhamento e possíveis ajustes da oferta;
- Ofertar cursos PROEJA em consonância com as necessidades produtivas locais e com as necessidades de formação do jovem adulto – trabalhador e/ou em busca de trabalho;
- Inserir a discussão dessa nova possibilidade de oferta educacional nos grupos de pesquisa do ambiente acadêmico das universidades,

das instituições federais, promovendo e estimulando a pesquisa que atenda às necessidades de respostas das instituições que ofertam PROEJA; -Propiciar a mobilização social em torno da concepção por ele posta, envolvendo Conselhos, os sindicatos, os movimentos sociais, a universidade, a Rede Federal, estados, municípios, fóruns EJA (SILVA, 2010a, p. 03).

Entendemos que o PROEJA teve sua gênese marcada por contradições que se expressaram em seu aparato legal. Porém, as próprias contradições internas do Estado brasileiro que se imprimiam na formulação das políticas educacionais foram ao longo do processo de implementação do PROEJA, minando-o através de iniciativas como PRONATEC⁶³, por exemplo, que tem levado o PROEJA a ocupar lugares periféricos na atual agenda pública educacional no país⁶⁴.

Nessa perspectiva o lugar que o PROEJA tem ocupado na macropolítica, gerou e ainda gera desdobramentos não só políticos, mas também pedagógicos, tanto na Educação de Jovens e Adultos, quando na própria Educação Profissional, e isso tem servido para a relocação do foco da EJA da problemática do analfabetismo, assim como para a própria ampliação do conceito da EJA (OLIVEIRA; MACHADO, 2012).

⁶³ Na configuração atual do PRONATEC, o PROEJA e outros programas de ações afirmativas, têm sido aliciados de forma que se fragmentem dentro do PRONATEC que serve como grande guarda-chuva. Isso tem feito com que parte dos princípios fundantes de tais programas sejam desvirtuados ou até esquecidos.

⁶⁴ Isso se expressa, por exemplo, pelo caráter privatizante dado à oferta da articulação da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA assumida na Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), em sua meta 10.

Do ponto de vista do lugar do PROEJA frente à Educação de Jovens e Adultos é possível afirmar que o atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) expressa parte dessa reorientação das políticas de EJA construídas anteriormente ao Programa, incluída agora sua associação com a Educação Profissional, como na Meta 10⁶⁵ por exemplo, e considerando elementos que antes pouco ou nada se associavam à Educação de Jovens e Adultos como a cultura, o trabalho, a ciência e a tecnologia⁶⁶.

Outro desdobramento do lugar do PROEJA para a Educação de Jovens e Adultos dá-se no campo do reconhecimento do sujeito da EJA como trabalhador. Isto implica, necessariamente, reconhecer o campo do trabalho como dimensão epistemológica, assim

Assumir essa postura epistemológica, a qual reconhece o trabalhador como sujeito do conhecimento e do saber, capaz de aprender, e reconhecer que esse trabalhador produz saberes e é capaz de adquirir novos conhecimentos, significa reconhecer a sua dimensão humana (ZORZI, 2010, p. 72).

Tal postura põe a EJA diante de uma outra discussão importante, a do direito ao trabalho. Trabalho qualificado, que lhe possibilite não só sua subsistência material, mas o próprio afastamento de precárias formas de existência. A assunção do campo do trabalho como campo epistemológico, trouxe para a EJA o fortalecimento da discussão pela superação da oferta de uma educação precária

⁶⁵ A meta 10 do PNE aponta para a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na Educação Básica, serem oferecidas na forma integrada à Educação Profissional.

⁶⁶ Essa associação da EJA com os campos da cultura, ciência, trabalho e tecnologia é aprofundada no Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio.

e dualista, o que tem se expressado pela defesa, nossa por exemplo, de uma educação integrada.

Essa integração consiste na implementação de um Projeto Político Pedagógico que assuma uma concepção de currículo que propicie o rompimento da histórica dualidade entre a formação propedêutica e a profissional, mediante uma proposta que articule formação geral e profissional de forma integrada (ROCHA, et al. 2013. p. 54).

Além disso, há também a assunção do trabalho como princípio educativo e, desta forma o fortalecimento da ideia da formação multidimensional dos sujeitos na EJA, gerando a possibilidade de uma formação no contexto do mundo do trabalho, mas sem sua redução ao mercado de trabalho. Aliado a isto, é possível afirmar ainda, que o processo de construção do PROEJA fortaleceu e ampliou, mesmo que de forma pouco significativa do ponto de vista quantitativo, o acesso à educação básica, uma vez que, implicou aumento das matrículas para a modalidade EJA como se pode observar na Figura 4 a seguir.

Educação de Jovens e Adultos									
Matrículas por etapa de ensino – Brasil – 2007-2013									
Ano	Total geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projovem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2007	4.985.338	3.367.032	1.160.879	1.974.940	...	...	1.618.306	1.608.559	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	...	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	...	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	...	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	...	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
2013	3.772.670	2.447.792	832.754	1.551.438	20.194	43.406	1.324.878	1.283.609	41.269
Δ % 2012/2013	-3,44	-4,42	-4,30	-4,15	8,44	-19,05	-1,56	-2,00	14,66

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação.

Figura 4: EJA – matrículas por etapa de ensino – 2007/2013

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015

As colunas relacionadas à integração da EJA com a Educação Profissional tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, incluindo aí o Projovem Urbano, indicam-nos que numericamente houve uma contribuição para o aumento das matrículas em EJA, no país, no período de 2007 a 2013⁶⁷, o que não significa, porém, que esse acesso seja associado a condições de permanência adequadas. Contudo, mesmo que o PROEJA em si, não fosse a única forma de articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, contribuiu para o aumento do número de matrículas em EJA, assim como para a ampliação do acesso à Educação Básica. Contribuiu também para as discussões que culminaram na disponibilização de recursos do FUNDEB, a partir de 2007, para a oferta da EJA articulada à Educação Profissional (ao menos aos Estados), e também, para as discussões relacionadas ao acesso à educação básica.

Considere-se que o lugar do PROEJA, na macropolítica, gerou mudanças políticas e pedagógicas não somente para a Educação de Jovens e Adultos, mas também para o próprio campo da Educação Profissional (EP). Parte dessas mudanças efetivou-se pela entrada na Rede Federal de Educação Profissional de um público que não era exatamente o público atendido historicamente por essa Rede. Na Rede Federal de Educação Profissional, *locus* inicial da implantação do PROEJA, por exemplo, o Programa “[...] implicava um exercício de autocrítica que os gestores não

⁶⁷ Mesmo havendo uma contribuição numérica da articulação entre a Educação Profissional e a Educação Básica para o aumento nas matrículas em EJA por ano, verifica-se na comparação com os anos seguintes que houve queda das matrículas na modalidade, o que tem sido um desafio ao Ministério da Educação entender tal matemática, tendo em vista que no ano de 2007 foi aprovado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que passa, então, a financiar as matrículas em EJA para Estados e Municípios, fato inexistente até então.

pareciam dispostos a realizar” (PAIVA, 2012, p. 49). O novo público formado por jovens e adultos com percursos formativos e de vida diversos, que por força das condições materiais objetivas foram obrigados a trabalharem desde cedo, construíram itinerários errantes que muitas vezes põem a dinâmica escolar em xeque, impôs novas demandas, reconstruções e ressignificações ao campo da EP. Essas novas dinâmicas acabaram por gerar ao campo da Educação Profissional um reconhecimento necessário, e às vezes marginal, do campo da educação como área de conhecimento específico. Nesse sentido houve um fortalecimento, na EP, das discussões pedagógicas relacionadas às questões curriculares, metodológicas, avaliativas, e reconhecimento de diferentes tempos e espaços de formação para os sujeitos. A perspectiva do desafio do currículo integrado trazido pelo PROEJA para a Educação Profissional gerou para esta área não só sua articulação com a Educação Básica, mas o fortalecimento das discussões em direção à superação da dualidade estrutural educacional. Isso se expressou, por exemplo, na colocação do texto da Educação Profissional, dentro do texto da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação através da Lei nº 11.741/2008.

Devido às características do novo público ingressante na EP, em sua maioria marcado pela diversidade, discussões relativas às relações étnico-raciais, de gênero, de faixas etárias começaram a aparecer ou se tornar mais frequentes na EP, assim como a necessidade de criação e/ou fortalecimento de políticas afirmativas no atendimento a esse novo público. Este fato gerou outros desdobramentos como a criação e implantação de políticas de inclusão e acessibilidade, assim como, discussões relativas à democratização do acesso. Destaque-se ainda, que houve uma ampliação da discussão relativa à permanência e conclusão dos jovens e adultos no campo da EP na Rede Federal, tendo em vista os altos e rápidos índices de evasão

e reprovação como nos apontam Forgiarini e Weissbach (2010) e Oliveira e Machado (2012).

Com essa nova dinâmica imposta à EP na Rede Federal, oriunda do PROEJA, houve também a necessidade da criação ou ampliação das discussões relativas à formação inicial e continuada dos professores para o atendimento a essa nova realidade. Como nos aponta Paiva (2012, p. 45, grifo no original),

A construção de um campo de conhecimentos na interseção da educação profissional e da educação de jovens e adultos traz para o terreno da educação certo “abalo” no estabelecido até então. [...] O que implica, inexoravelmente, pensar a formação continuada de educadores com base na pesquisa.

Tal afirmação pode ser ratificada também, pela ausência de formação pedagógica em muitos dos professores que compõem os quadros docentes das instituições de Educação Profissional como nos aponta Souza e Nascimento (2013).

Um outro desdobramento do lugar do PROEJA na macropolítica diz respeito ao fortalecimento e ampliação da articulação da EP com a Educação Básica, tendo em vista, inclusive, a baixa escolaridade média da população brasileira acima de 25 anos, como nos aponta a Figura 3 já exposta anteriormente. Esse fortalecimento passou a incluir, também, segmentos que sempre tiveram, e ainda possuem, acessos muito precários tanto a qualificação profissional, quanto a educação básica, os jovens e adultos nas penitenciárias e estabelecimentos socioeducativos para menores de idade privados de liberdade. Como afirma Almeida (2011, p. 277) “A categoria trabalho é fundamental no processo de humanização do espaço penitenciário”.

O PROEJA ocupou lugares às vezes de destaque, às vezes periférico no contexto histórico que se situou dentro

da educação no país, e mais especificamente dentro do campo da Educação Profissional. Parte desses lugares foi forjada a partir da criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país.

Ao assumir a Presidência da República o então presidente eleito Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) pôs em prática parte do que havia pactuado⁶⁸ com segmentos sociais historicamente marginalizados no que diz respeito à inclusão social. Isso se materializou no documento construído no início de seu governo, chamado 'Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica' (BRASIL, 2004). Tal documento adotou como um de seus princípios, o comprometimento com a redução das desigualdades sociais, assim como possuía proposições específicas para a Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Básica e Profissional. O primeiro ato foi o de revogar a legislação pertinente que impedia a expansão das instituições de Educação Profissional no país, e colocava obstáculos na articulação da Educação Profissional com a Educação Básica (Medida Provisória nº 1.549/1997 e o Decreto nº 2.208/1997), respectivamente.

Com isto as discussões relativas à integração da Educação Profissional com a Educação Básica foram retomadas e materializadas em ações como o PROEJA, por exemplo, que intencionava ser uma política possível de inclusão social. Porém, o governo federal intencionava atender as demandas por qualificação profissional e elevação da escolaridade da população mais pobre brasileira, coisa que o PROEJA não dava conta de fazer sozinho. Então, o governo criou no ano de 2005 a Lei nº 11.249/2005 que abriu os orçamentos fiscal e de seguridade para os Ministérios da Ciência e Tecnologia; Educação, Cultura e

⁶⁸ Conferir o Programa de governo (2002) do então candidato Luís Inácio Lula da Silva, "Um Brasil para todos". (Partido dos Trabalhadores). Ver referências.

Esporte, dando-lhes acesso a um aporte de recursos que lhes garantiram a possibilidade do que seria a primeira fase da expansão das instituições de educação profissional no país. “Em 2005, o presidente Lula anunciou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o qual incluía a construção de 65 unidades de ensino”⁶⁹ (PACHECO et al. 2010, p. 73).

A primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho (BRASIL, 2010, p. 15, grifo nosso).

No ano de 2007 foi lançada pelo governo federal a fase dois do plano de expansão com meta de 150 unidades de ensino, sendo uma em cada cidade pólo do país. Tal expansão tinha como critérios de definição das cidades pólo os seguintes:

1. Distribuição territorial equilibrada das novas unidades;
 2. Cobertura do maior número possível de mesorregiões;
 3. Sintonia com os Arranjos Produtivos Locais;
 4. Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes;
 5. Identificação de potenciais parcerias
- (SCHMIDT, 2010, p. 36).

Na mesma medida em que as instituições de Educação Profissional iam se expandindo pelo território brasileiro, também iam aumentando a oferta de vagas para

⁶⁹ A meta a ser atingida era a construção de 214 unidades de ensino até o ano de 2010.

jovens e adultos trabalhadores via PROEJA, como nos aponta o Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2007a). Nesse sentido o PROEJA ia tomando corpo nos vários estados e municípios do país, ora como mais uma alternativa à oferta da Educação de Jovens e Adultos, ora como uma espécie de “carga desnecessária”, especificamente, às instituições da Rede Federal de Educação Profissional, tendo em vista sua implantação via decreto, o que gerou inúmeros desconfortos e confrontos na Rede.

No mesmo ano (2007) o governo cria o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), documento no qual são reunidas todas as propostas de ações referentes às políticas educacionais no país. Este documento organiza três ações que diretamente se expressam no aumento da oferta de matrícula no âmbito da Educação Profissional no Brasil, sendo: a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, o Programa Brasil Profissionalizado⁷⁰ e o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil).⁷¹

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, em 2007, a expansão passou a fazer parte das ações dele, e o governo anunciou então a construção, até 2009, de mais 150 unidades de ensino, contemplando todos os Estados e o Distrito Federal. Divulgou-se, naquele momento, que seriam investidos R\$ 750 milhões para obras e R\$ 500 milhões, por ano, para custeio e salários de professores e funcionários a serem contratados por

⁷⁰ Instituído pelo Decreto nº 6.302/2007c, anuncia o fortalecimento da oferta da Educação Profissional na forma integrada nos Estados e Municípios, incluindo a modalidade EJA).

⁷¹ Instituído inicialmente pelo Decreto nº 6.301/2007d e substituído pelo Decreto nº 7.589/2011a, o E-Tec Brasil prevê a oferta de cursos técnicos a distância na educação técnica de nível médio.

meio de concurso público (PACHECO et al. 2010, p. 73).

Ainda no âmbito da expansão da Rede, no mesmo ano de 2007 o governo criou o Decreto nº 6.095/2007 que estabeleceu as Diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica no intuito de constituírem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET)⁷², no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Tais diretrizes intencionavam a atuação integrada regionalmente dos IFET's, fazendo com que ao mesmo tempo respondessem às demandas de qualificação profissional e elevação de escolaridade, e atendessem às necessidades produtivas e de tecnologias locais. Todas as instituições existentes na Rede, segundo as Diretrizes, deveriam elaborar um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado, no qual, entre outros, deveria constar em seu subitem Plano Acadêmico o seguinte objetivo:

[...] ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio (BRASIL, 2007e, Art. 4, § 2º, III).

Ou seja, no contexto da expansão o PROEJA foi assumido como uma das formas de atendimento às

⁷² Os IFET's seriam assim instituições com natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar e que se configurariam como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multiCampus especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (Decreto nº 6.095/2007e).

demandas sociais por elevação da escolaridade, qualificação profissional e formação técnica. A expansão, nesse sentido, é em si uma expressão de política inclusiva, especialmente no que se refere ao Art. 5 do mesmo Decreto ao afirmar que a autonomia financeira dos IFET's seria vinculada, em cada exercício, à aplicação de no mínimo 50% de sua dotação orçamentária, no alcance de alguns objetivos, dentre eles o da oferta do PROEJA.

No ano seguinte ao lançamento das Diretrizes o governo federal publica a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tanto a instituição da Rede quanto dos Institutos Federais se encontra e é parte do projeto de expansão da Educação Profissional no país. Projeto esse que tem entre seus objetivos o “[...] estreitamento com o território e, conseqüentemente, a contribuição para o desenvolvimento local e regional [...]” (SILVA; TERRA, 2013. p. 3).

Com esse Decreto a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passa a compreender 38 (trinta e oito) Institutos Federais em todos os estados brasileiros em que se incluem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais – CEFET), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

A Lei 11.892/2008 considera em sua totalidade o Decreto 6.095/2007 que estabeleceu as Diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica. O Art. 2º da Lei aponta que os Institutos Federais são,

[...] 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 [...]” (BRASIL, 2008, Art. 2º).

Entre suas finalidades estão a oferta da educação profissional em todos os seus níveis e modalidades com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, promoção da integração e verticalização da educação básica à educação profissional, consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais e produzir, desenvolver e transferir tecnologias sociais (BRASIL, 2008). Entre seus objetivos destacamos o primeiro, que seria [...] 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” (BRASIL, 2008, Art. 7, I, grifo nosso). Desse modo o PROEJA, agora ancorado como uma das formas prioritárias de oferta nos Institutos Federais, continua tendo lugar de destaque, ao menos na forma documental, frente a diversificação das ofertas de EJA no país e contribuindo para a associação da Educação Básica com a Educação Profissional e a EJA.

Com a entrada de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores) na Presidência da República em 2011, houve o que se chamou de III Fase da expansão da Rede Federal (2011-2020). Segundo Tavares (2012, p. 15) “[...] projetava-se para o primeiro ano da Fase III a implantação de 86 novos campi de Instituto Federal, dos quais 46 eram remanescentes da Fase II”. A projeção da expansão, segundo o próprio governo federal até o ano de 2014 segue na Figura 5 a seguir.

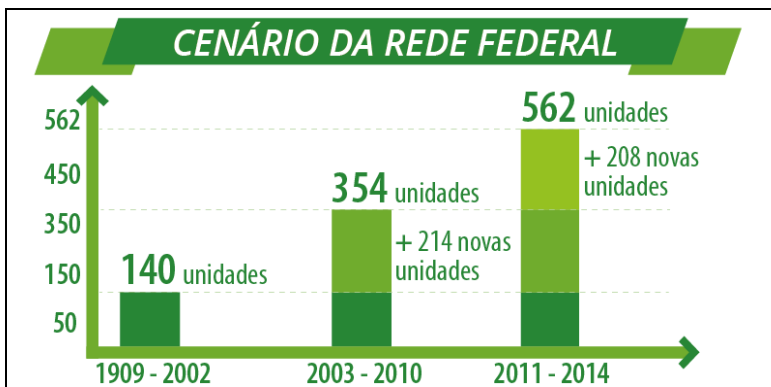


Figura 5: Expansão da rede federal de educação profissional até 2014

Fonte: Página do MEC. Conf.
<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.
 (2015)

Segundo consta na coluna dos anos de 2011-2014 a previsão do governo frente à expansão da Rede era a construção de mais 208 unidades de ensino. No início do ano de 2015, ainda não é possível afirmar se tal meta foi atingida, tendo em vista a falta destas informações na página do Ministério da Educação na internet.

Porém, a III Fase da expansão foi marcada pela criação do Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela Lei nº 12.513/2011 e que tem sob sua justificativa acabar com um suposto ‘apagão de mão de obra’ no país, porém o faz com uma transferência significativa de recursos públicos à iniciativa privada. Vale destacar que os princípios do Programa são contrários aos do PROEJA, pois afrontam o princípio político da superação da dualidade estrutural educacional, desconsideram a articulação na forma integrada entre a Educação Profissional e a Educação Básica, assim como desconhecem o princípio do currículo integrado e do trabalho como princípio educativo. Sendo assim, mesmo amparado pela lei que cria a Rede Federal de Educação Profissional e os próprios Institutos Federais, o governo, no

intuito de aumentar a oferta de vagas, o faz muitas vezes de forma aparentemente contraditória em relação a ações já existentes como o PROEJA, fragilizando e sabotando iniciativas que se sintonizem com os princípios que fizeram nascer a própria Rede e os Institutos Federais.

Tanto a instituição da Rede Federal, quanto a criação dos Institutos Federais possibilitaram que as políticas relacionadas à Educação Profissional fossem interiorizadas Brasil afora. O PROEJA como uma dessas políticas criou novas possibilidades para a oferta da Educação de Jovens e Adultos, trazendo inclusive, a oferta desta modalidade para dentro da Rede. Tal expansão, assim como, o PROEJA fizeram-se reais no Sertão do Estado de Pernambuco, transformando o CEFET Petrolina em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, *locus* de nossa pesquisa.

4.4 O PROEJA NO *CHÃO* DO SERTÃO: O IF SERTÃO PERNAMBUCANO E O CAMPUS PETROLINA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF SERTÃO PE) situado no Sertão do Estado de Pernambuco, foi uma das expressões da expansão da educação profissional no país. Antes denominado de Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina, possuía apenas duas unidades, a unidade Industrial situada na sede do município de Petrolina e a unidade Agrícola situada a 23 km da sede. Destacamos que, para efeitos desta discussão à época da implantação do PROEJA (2006), ainda não existiam os Institutos Federais, que foram criados somente em 2008. Dessa forma, para um melhor entendimento, daqui em diante, quando nos referirmos à essa instituição, com exceção dos aspectos históricos próprios da instituição, usaremos a sigla IF SERTÃO PE.

Ao falarmos de ‘Chão’ entendemos que este caracteriza um lugar. Mas não é só um lugar geográfico, físico. É um lugar de identidades, de produção de sujeitos, de maneiras de entendimentos e tessituras do mundo, e por que não dizer, dos mundos. Caracteriza as maneiras de existirmos no e com o mundo, como já dizia o ilustre educador Paulo Freire (FREIRE, 1989). Significa entender e reconhecer que, mesmo com o arcabouço epistemológico construído historicamente como fundamento da ciência moderna, não há como nos despir do ser histórico e social que somos e produzir um conhecimento ahistórico. Quando falamos do ‘Chão’ estamos falando também das relações que os sujeitos tecem com sua realidade de forma que as condições históricas imprimem nos sujeitos determinações inegáveis que fazem, por exemplo, a realidade ser entendida e também construída de maneira dialética. Eis nosso ‘Chão’ de pesquisa, o IF SERTÃO PERNAMBUCANO, mais especificamente, um de seus Campus, o Campus Petrolina, antiga unidade Industrial.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Sertão Pernambucano (IF SERTÃO PE), é uma autarquia federal multicampi. Hoje, composta por 07 (sete) Campus – Campus Petrolina, Petrolina Zona Rural, Salgueiro, Floresta, Ouricuri, Santa Maria da Boa Vista, Serra Talhada⁷³ e 03 (Centros de Referência). A instituição encontra-se inserida no Semiárido Nordeste do Sertão Pernambucano e do Sertão São Francisco Pernambucano. Ver Figura 6 a seguir.

⁷³ Os Campi Santa Maria da Boa Vista e Serra Talhada ainda estão em implantação, apesar de já possuírem matrículas de estudantes e servidores.



Figura 6: Situação atual do IF SERTÃO PE e plano de expansão 2014-2015

Fonte: PDI IF SERTÃO PE (2014-2018).

Ainda segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) o IF SERTÃO PE é composto pela Reitoria⁷⁴ e Direção Geral dos Campus. Possui 742 docentes, sendo 394 (01 professor de 1º e 2º grau, 22 substitutos e 19 temporários), os outros 352 são professores

⁷⁴ O IF SERTÃO-PE tem 05 (cinco) Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Administração (PROAD), Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODI), Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXT) e a Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós Graduação (PROPIP) e, conta também com 05 (cinco) Diretorias Sistêmicas, sendo a Diretoria de Planejamento (DIPLAN), a Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP) e a Diretoria de Gestão da Tecnologia da Informação (DGTI) subordinadas à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional; a Diretoria de Apoio ao Ensino e à Aprendizagem (DAEA) subordinada à Pró-Reitoria de Ensino e, a Diretoria de Orçamento e Finanças (DOF) subordinada à Pró-Reitoria de Administração. Estas Diretorias são responsáveis por atuar de forma sistêmica e integrada no âmbito do IF SERTÃO-PE (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2014-2018, 2014, p. 102)

da Educação Básica Técnica e Tecnológica efetivos. Conta com 348 servidores Técnico-Administrativos distribuídos entre a Reitoria e os Campus.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013),

O IF SERTÃO-PE foi criado a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina – CEFET Petrolina, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. O CEFET Petrolina originou-se da Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela – EAFDABV, Decreto Presidencial Nº 8.731, de 11 de novembro de 1993 (PDI, 2009-2013, p.15).

A partir da publicação do Decreto Presidencial Nº 4.019 de 2001, foi transferida a Unidade de Ensino Descentralizada de Petrolina para o CEFET Petrolina⁷⁵, passando a abranger duas unidades, a unidade Agrícola, na zona rural do município de Petrolina, e a unidade Industrial, na zona urbana, sendo que esta última foi a unidade incorporada.

No que diz respeito à unidade Industrial – “Campus Petrolina”,

A Unidade passou a atuar também no nível básico da Educação Profissional, em atendimento ao Decreto 2.208/97, desenvolvendo programas de qualificação e requalificação profissional de jovens e adultos. Dentre os cursos técnicos estavam: Eletrotécnica, Edificações, Química, Refrigeração e Agrimensura. (...) A Unidade correspondia assim aos

⁷⁵A Unidade de Ensino Descentralizada de Petrolina (UNED), era uma extensão do CEFET da Cidade do Recife-PE. A partir do Decreto Presidencial nº 4.019 de 2001, a Unidade de Petrolina ganhou autonomia e se transformou em CEFET Petrolina.

três níveis de atuação da Educação Profissional: básico, técnico e tecnológico. Continuava também a oferecer Ensino Médio, quando, em novembro de 2001, passou a integrar o Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina, desligando-se do CEFET-PE [unidade de Recife], através de Decreto Presidencial (PDI, 2009-2013, p.17).

A partir da mudança de governo em 2003⁷⁶, a Rede Federal de Educação Profissional começa a se expandir e incluir segmentos da população que antes não tinham acesso à educação profissional. Isso implicou algumas marcas no processo de seleção dos estudantes, pois, a partir de 2005, houve na instituição o retorno das vagas para os cursos que articulavam educação geral com a educação profissional. Com a criação do PROEJA o então Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina (CEFET Petrolina), em 2006, implanta o Programa, e abre três cursos de PROEJA (Eletrotécnica, Edificações e Agroindústria, sendo que este último deveria funcionar no Campus Zona Rural, então Unidade Agrícola).

No ano de 2007, a recente escola federalizada de Floresta-PE foi transferida para dentro do CEFET Petrolina e, a partir da Fase II de expansão da educação profissional no país o governo federal adotou o conceito de cidade pólo, o que rendeu ao CEFET Petrolina duas unidades de ensino descentralizadas, uma na cidade de Salgueiro e outra em Ouricuri.

Segundo a página do IF SERTÃO PE Campus Petrolina⁷⁷ na internet, a instituição oferece atualmente os cursos listados na Tabela 2 a seguir.

⁷⁶ Ano em que toma posse o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, substituindo seu antecessor Fernando Henrique Cardoso.

⁷⁷ *Link* da página: <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/pet-cursos>. Acesso em: 19 abr. 2015.

Tabela 2: Cursos ofertados pelo Campus Petrolina divididos por níveis e modalidades

Médio Integrado	Subsequente	Subsequente EaD	PROEJA	Superior
Edificações	Edificações	Agente comunitário de saúde	Edificações	Licenciatura em Computação
Eletrotécnica	Eletrotécnica	Logística	Eletrotécnica	Licenciatura em Física
Informática	Informática	Manutenção e Suporte em Informática	Informática	Licenciatura e Música
Química	Serviços Turísticos*	Segurança no Trabalho		Licenciatura em Química
		Serviços Públicos		Tecnologia em Alimentos

*Apesar de estar listado na página do Campus, o curso não é mais ofertado.

Fonte: Página do IF SERTÃO PE Campus Petrolina na internet (2015)

Como se pode constatar na Tabela 2, atualmente os cursos PROEJA ofertados pelo Campus Petrolina são Edificações, Eletrotécnica e Informática, todos na forma integrada, sendo que desde o primeiro processo de seleção de estudantes já constavam os dois primeiros cursos. Este último só passou a ser ofertado a partir da seleção de 2008.

Parte do processo de implantação e implementação do PROEJA no Campus Petrolina é apresentada aqui, com base em Uchoa (2011)⁷⁸ e em alguns documentos da Instituição.

⁷⁸ Uchoa (2011) realizou um estudo acerca das formas como o PROEJA foi implantado e implementado no IF Sertão PE em dois de seus Campus, Campus Petrolina e Campus Petrolina Zona Rural. O estudo abrangeu o período compreendido entre os anos de 2006-2010 e teve como título: A efetivação do Programa PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano: limites e desafios.

Muito de como se constituiu o PROEJA no IF SERTÃO PE, deve-se à forma como este mesmo Programa chegou e foi implantado, de forma aligeirada e impositiva. Segundo Uchoa (2011, p. 64)

Tentou-se, de maneira muito rápida, iniciar e construir processos que, pela ausência das devidas ponderações, geraram consequências desastrosas como, altos e rápidos índices de evasão, falta de professores e conflitos gerados pela resistência dos professores em trabalhar com o Programa.

Desde a implantação do PROEJA no IF SERTÃO PE, dentro do período entre 2006 e 2010, foram realizados 03 Processos Seletivos, sendo um em 2006.2, outro em 2008.1, outro em 2010.1. Algo que se pode destacar, em relação à implantação do PROEJA na instituição, foi a marca de aligeiramento desta ação, pois, entre o início das inscrições do primeiro processo de seleção regulado pelo Edital nº 005/2006, (17 de julho de 2006) e o início das aulas (07 de agosto de 2006), decorreram exatos 20 dias, tempo insuficiente para realizar um processo de seleção, cuja natureza deveria atingir pessoas que talvez não tivessem conhecimento do mesmo. O público a ser atingido, segundo o edital, foi de: jovens e adultos acima de 18 anos e com o Ensino Fundamental completo para o preenchimento das vagas em 03 (três) cursos, sendo Edificações, Eletrotécnica e Agroindústria, este último com funcionamento na unidade agrícola.

Tal edital de seleção, assim como o Edital de 2008, trouxe como objetivo do PROEJA “[...] a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral dos cidadãos com direito de concluir a educação básica e ter acesso à formação profissional de qualidade” (CEFET PETROLINA, 2006). Entende-se assim, que não era, pelo menos explicitamente,

do interesse da instituição formar os jovens e adultos trabalhadores para a continuação dos estudos, como prevê o Documento Base do PROEJA – Ensino Médio. Mas somente, a conclusão da Educação Básica, como um direito de TERMINAR aquilo que lhe podia ser oferecido. A concepção era somente de uma ‘terminação’, excluindo a possibilidade de continuação dos estudos. Nesse sentido houve o entendimento de que o PROEJA seria algo provisório, podendo assim, ser atendido de forma provisória e precária. Ressalte-se que, na época da implantação das primeiras turmas, foi feita pela Comissão de Implantação do PROEJA no Instituto, instituída pela Portaria N° 162, de 20 de junho de 2006, uma proposta ao Ministério da Educação (MEC) e, segundo relatos de uma coordenadora do PROEJA,

A proposta que a gente fez ao MEC, e que estava presente nos currículos é que eles seriam currículos mais práticos, e que os conteúdos seriam selecionados a partir das necessidades de cada uma das profissões, sem perder de vista o mínimo necessário ao ensino médio, por que o curso era de característica integrado. [...] começamos a trabalhar na idéia de que os alunos precisavam ter contato imediato com as disciplinas técnicas e práticas (COORDENADORA 6, ano 2011, p. 60)⁷⁹

Essa lógica citada pela Coordenadora, de fato, compôs a configuração curricular dos cursos, tendo em vista que ao analisar as matrizes curriculares dos que foram ofertados, em todos há uma concentração das disciplinas propedêuticas no início dos cursos e das disciplinas

⁷⁹ Trechos de entrevistas coletadas para o trabalho monográfico: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição. **A Efetivação do Programa PROEJA no IF Sertão PE: limites e desafios**. 2011. 114 f. Monografia apresentada no curso de Especialização em PROEJA para a obtenção do grau de especialista em PROEJA.

específicas no final do curso. O que se expressou, por exemplo, no próprio entendimento de currículo integrado como nos aponta Uchoa (2011, p. 60) “A tentativa de integração entre formação técnica e formação geral, à época, era reduzida a alguns encontros que aconteciam como forma de juntar os professores de ambas as formações”. Assim, esperava-se que somente o contato, a conversa entre os docentes construísse um currículo integrado.

Ainda fazendo referência à forma aligeirada de implantação do PROEJA, assim como sobre as condições físicas e financeiras, outra Coordenadora apontou o seguinte:

[...] nós juntamos os três e fizemos os projetos de infraestrutura, de locação das salas, reforma das salas, todos os processos de compras baseados naquilo que os professores diziam ser necessidade. Tanto no ensino médio como na parte especializada de cada curso. Então os professores fizeram a lista de compra, as solicitações e tal. Esse material também foi repassado em arquivo à professora [...], em seguida, pela orientação do MEC, a escola fez todas as compras. Até o final de dezembro nós recebemos praticamente tudo que foi solicitado, e esse material que já chegou e que estava todo organizado, inclusive, dentre eles a sala ambiente de matemática, e as salas reformadas, e os materiais. Foram todos imediatamente instalados e as salas reformadas. Então a escola fez a implantação rapidamente e a locação desse pessoal (COORDENADORA 8, ano 2011, p. 63, grifo no original).

O primeiro processo seletivo foi realizado através da Chamada Pública – Edital N° 005/2006 – CEFET PETROLINA. Algumas características do processo, de alguma forma, já limitavam a entrada do público alvo ao qual

a seleção deveria atingir. Exemplo disso, é o fato de as inscrições serem pagas (valor de R\$ 10,00), revelando assim, que não era entendimento da Comissão do Processo Seletivo que o PROEJA era um programa de inclusão social. O Edital abria vagas para uma turma de Eletrotécnica, Edificações e Agroindústria, sendo 30 vagas para cada curso. A seleção foi feita, com aplicação de prova objetiva, com conteúdos de português e matemática para os dois primeiros cursos e, com os mesmos conteúdos e mais, uma entrevista para o último curso citado.

Com o início das aulas alguns problemas ganharam contornos e destaque como, por exemplo, a resistência dos professores em trabalhar com o PROEJA.

A gente sofreu muito preconceito na questão do professor. Tinha professor que escancarava realmente [...] e a gente sentia, realmente, a falta de interesse do professor. Não tinha paciência de ensinar. A gente além de muito tempo parado. A gente tem uma carga de trabalho muito puxada. Então, muitas vezes, a gente não dava conta dos trabalhos que passavam (ALUNO 14, ano 2011, p. 66)

Também a ausência, prevista, de docentes para atuar no PROEJA,

Teve. [falta de professores] Até por que, no... Próprio programa de curso já previa algumas disciplinas que naquele momento, inicial, a gente já sabia que não ia ter professor. (...) Então, já sabia de antemão que ia faltar. (GESTOR 15, ano 2011, p. 67, grifo no original).

Problemas como estes geraram perfis de professores a serem encaminhados ou influenciados a estar no PROEJA.

A gente sentia, assim que, quando um professor era desprovido de um certo conhecimento, ou de... Digamos assim, que ele não tinha a didática adequada pra outros níveis, ensino médio integrado, digamos, o superior. Ai a gente ouvia um zum, zum, zum. Ah! Manda pro PROEJA! (PROFESSOR 10, ano 2011, p. 67)

Segundo parte dos relatos, quase todos os docentes que ministraram aulas no PROEJA não participaram da especialização em PROEJA ofertada pela instituição em 2011, assim como não tiveram formações continuadas oferecidas pelo IF SERTÃO PE.

Certamente, tais problemas geraram consequências, haja vista que, índices de evasão e repetência não tardaram a chegar. Das três turmas que ingressaram em 2006, observando-se a matrícula inicial e a matrícula no ano de 2011.⁸⁰ pode-se registrar os seguintes índices de evasão: Edificações com 81% de evasão; Eletrotécnica com 75% de evasão e Agroindústria com 87% de evasão. Os poucos alunos restantes nestas turmas no ano de 2011 ainda não haviam se formado devido ao grande número de reprovações.

No processo de seleção de estudantes de 2008, foi lançada outra Chamada Pública pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina para o oferecimento de três turmas do PROEJA. Sendo, uma de Edificações com 30 vagas e duração de três anos e meio; uma turma de Eletrotécnica, com a mesma quantidade de vagas e duração e; uma turma de Informática, com 20 vagas e duração de 04 anos.

Ressaltamos que neste Edital o formato e estrutura são os mesmos do Edital utilizado no processo seletivo de

⁸⁰ Trazemos as informações referentes ao ano de 2011.1, pois até então não havia registro de alunos formados.

2006.2, inclusive, com erros de data, que não foram corrigidos. Sendo também, a mesma concepção de EJA orientada pelo Edital anterior e com prazo de inscrições dos candidatos de apenas 07 (sete) dias. Além do fato de ser cobrada uma taxa de R\$ 10,00 para inscrição e o processo seletivo acontecer, por sorteio.

As turmas ingressantes em 2008 registravam em 2011.1 os seguintes índices de evasão: Edificações 66%; Eletrotécnica 37% e Informática 25%.

Já o Edital N° 015/2009, do Processo Seletivo para os cursos Técnicos com entrada em 2010.1, que realiza a Chamada Pública para os cursos Técnicos, também o faz para o PROEJA. Neste Edital são oferecidas 03 (três) turmas do PROEJA, com as seguintes características: uma turma de Técnico Integrado em Edificações com 35 vagas e período de duração de 04 anos; uma em Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática, com 35 vagas e duração de 04 anos, ambos a serem oferecidos no Campus Petrolina (antiga Unidade Industrial) e; uma turma de Agroindústria no Campus de Floresta (novo Campus do Instituto). Ainda foi cobrada uma taxa de inscrição, porém agora, de valor maior para o PROEJA, R\$ 25,00 (vinte e cinco) reais.

O Edital também traz questões relativas às inscrições que, impõem determinadas barreiras ao próprio acesso do candidato, tanto às informações do processo seletivo, quanto ao próprio edital e às inscrições, uma vez que, determina que as informações relativas ao concurso, edital e inscrições, serão realizadas EXCLUSIVAMENTE pela internet, no endereço eletrônico da Instituição.

Os índices de evasão registrados, quando comparados com a matrícula inicial em 2010.1 e a matrícula em 2011.1 são: Edificações 17% e Informática 36%. Não foi feita a oferta da turma de Eletrotécnica por falta de docentes.

Porém, o contato diário com os estudantes do PROEJA, assim como, a criação de demandas específicas

para o atendimento a esse público foi, ao longo do tempo, provocando mudanças necessárias, para um melhor entendimento e atendimento ao Programa. Parte disso é registrado no Relatório de Gestão da Instituição referente ao ano de 2009, onde

Algumas questões são específicas da modalidade PROEJA, pois, constatam-se que alguns professores ainda não se adaptaram às peculiaridades desse público que apresenta perfil diferente do aluno do Ensino Médio Integrado e alunos do Subsequente, devido ao tempo de afastamento escolar, dentre outras coisas; há também a necessidade de um plano de curso e de um currículo específico para essa clientela (CEFET PETROLINA, 2009, p. 48)

Nessa perspectiva compreende-se o PROEJA como um processo, sendo algo que começa e continua. As mudanças têm se processado de forma bastante lenta entre as dificuldades de uma instituição que não tinha tradição em receber o público jovem e adulto trabalhador e as mudanças promovidas pelo redirecionamento dos olhares e práticas frente ao PROEJA.

O início da implantação do PROEJA na Instituição, foi marcado por uma maior preocupação em criar materialidades que dessem conta de proporcionar um rápido funcionamento das turmas, como estruturas físicas, algumas poucas logísticas, tentativa de reunir um quadro de professores mínimo, e a construção de, ao menos, algumas Ementas que seriam trabalhadas naquele momento inicial, assim como, uma proposta de Matriz Curricular. Porém, não era preocupação daquele momento inicial a construção dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos, como aponta o Relatório Gestor 2009, indicando que, “[...] há também a necessidade de um plano de curso e de um currículo específico para essa clientela” (RELATÓRIO GESTOR,

2009, p. 48). Nesse intento, segundo dados da Secretaria Acadêmica do Campus Petrolina, das turmas iniciadas em 2006, os Projetos Pedagógicos dos cursos só foram concluídos no ano de 2013, contrariando o que consta no Decreto nº 5.840/2006 Art. 1º, § 4º, acerca da construção dos Projetos Pedagógicos. Segundo Uchoa (2011, p. 88)

Todos os cursos criados têm duas Matrizes Curriculares sendo que, a primeira Matriz do Curso de Informática tem 2.190 horas, assim como também a primeira do Curso de Agroindústria, 2.100 horas. Ambas as Matrizes estão com a carga horária irregular, considerando o que diz o Decreto 5.840/2006, que cria o Programa PROEJA, ao afirmar que o mínimo estabelecido é de 2.400 horas (UCHOA, 2011, p. 88).

Destaca-se também o fato de que, com exceção da primeira Matriz do Curso de Edificações, todas as outras só oferecem disciplinas práticas do meio do curso em diante. O que foi apontado por relatos de entrevistados como uma das causas da evasão. Do início ao meio do curso predominam as disciplinas da formação geral.

O que se tem impresso na história do IF SERTÃO PE Campus Petrolina acerca do PROEJA é a percepção de que, mesmo com algumas mudanças ocorridas nas formas de atender e entender o novo público, o PROEJA ainda parece ser percebido como uma política transitória, o que confere ao Programa o lugar de “inquilino” dentro do Campus.

Segundo o Dicionário de Português *Online* Michaelis⁸¹, ‘inquilino’ significa, aquele que reside em casa

⁸¹ Endereço eletrônico da página:
<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=inquilino>.

alugada. O Campus Petrolina e, talvez, o IF SERTÃO PE, segundo nossa análise documental e das entrevistas realizadas, não era a ‘casa’ do PROEJA. O Programa é um corpo estranho à Instituição. Mesmo que estivesse lá, tal lugar não lhe pertencia. As formas de entendimento sobre o PROEJA lhe davam a conotação de que o lugar do Programa era exatamente o do, não lugar. O do corpo estranho, o de, uma forma cuja capacidade de existir não estava, e não poderia estar organicamente vinculada às estruturas pedagógicas, administrativas e de gestão da Instituição.

Tal lugar tem se materializado pelas dificuldades na implantação e na implementação e de encontrar servidores que se dispusessem a coordenar o PROEJA, assim como, pela dificuldade de ofertar formação inicial e continuada para os docentes integrantes do Programa⁸², já que os professores das áreas técnicas não possuíam formação pedagógica ou específica para o atendimento na EJA, tampouco os docentes das áreas propedêuticas no reconhecimento do público da EJA. Isso conferiu tanto aos docentes quanto aos gestores do Campus Petrolina, segundo Uchoa (2011) a percepção de que o PROEJA seria um curso técnico profissionalizante cujo apêndice era o Ensino Médio, sendo que este último deveria servir ao primeiro.

As mudanças, ou possíveis mudanças, ocorridas no interior da instituição, em virtude do PROEJA, constituem-se nosso objeto de estudo e, são apontadas e analisadas no próximo capítulo.

⁸² Conferir Uchoa (2011) para o aprofundamento das questões referentes à formação inicial e continuada dos docentes para o atendimento ao PROEJA.

OS IMPACTOS DO PROEJA NO IF SERTÃO PERNAMBUCANO – CAMPUS PETROLINA

“Com o fim do governo Lula, as turmas do PROEJA terminam na Rede?” O interessante foi perceber o incômodo causado por minha pergunta na maioria dos presentes, que devolveram: “Como terminar com o PROEJA?” (SANTOS, 2010, p. 127).

Neste capítulo tratamos dos resultados da pesquisa, obtidos ao longo da análise das informações e dados teóricos e empíricos, obtidos através das entrevistas semiestruturadas aos informantes-chave, da revisão bibliográfica, da revisão e análises documentais, bem como por meio do Quadro de impactos, todos instrumentos e ou fontes selecionados de forma que pudessem responder ao objetivo geral desta pesquisa: avaliar os possíveis impactos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF SERTÃO PE Campus Petrolina, compreendendo o período de (2006-2013), com enfoque nos princípios estabelecidos pelo Documento Base do Programa.

Na macropolítica, o ciclo de implementação do PROEJA, tal como se desencadeou na Rede Federal de Educação Profissional no país inteiro, segundo a literatura estudada, causou desconfortos, incomodações, resistências e reflexões necessárias a possíveis mudanças nas formas de entender e atender a novos públicos diferentes dos até então

selecionados pela Rede, neste caso o público jovem e adulto trabalhador (PAIVA, 2012; MOLL, 2010; SANTOS, 2010).

Na micropolítica, nomeadamente no IF SERTÃO PE Campus Petrolina não foi diferente, como nos aponta Uchoa (2011, p. 96-97) ao falar do entendimento que havia acerca do novo público ingressante na instituição,

[...] entendeu-se na maioria dos casos, que o público jovem e adulto era composto por pessoas pobres, ignorantes, semialfabetizadas e que por tais características, não poderiam entrar na Instituição, pois promoveriam a perda da qualidade do ensino.

Assim, o novo perfil de estudante exigiu da instituição novas organizações referentes não só ao seu funcionamento, mas ao próprio entendimento dos tempos e espaços de aprendizagem. Isso gerou questionamentos do ponto de vista epistemológico, e também da própria viabilidade do PROEJA, fosse no reconhecimento e realização de seus princípios, ou no reconhecimento das limitações da instituição no atendimento ao Programa. O PROEJA gerou “desordem” (SANTOS, 2006) naquilo que havia acerca dos modos de fazer e entender parte da educação que se fazia ali. Assim, impactos seriam inevitáveis. Como de fato, foram.

5.1 VOZES, LETRAS E CRÍTICAS QUE EMANAM DO SERTÃO PERNAMBUCANO: OS IMPACTOS DO PROEJA NO CAMPUS PETROLINA

Há um aspecto básico a ser destacado, inicialmente, em nosso trabalho. A possibilidade de se somar às poucas pesquisas de avaliação de impactos de uma política sobre uma instituição, neste caso, a avaliação de impactos do PROEJA no IF SERTÃO PE Campus Petrolina. A significativa leitura de nossas fontes bibliográficas acerca do

tema apontou-nos que tal pesquisa avaliativa de políticas do Estado centraliza-se, mas não se restringe, sobre populações e ou comunidades. Não encontramos registros, mesmo no estado da arte realizado no capítulo anterior, de pesquisas desta natureza, ou na perspectiva aqui desenvolvida.

Ao tratarmos de uma pesquisa avaliativa, não podemos desconsiderar sua condição de: a) ser produzida por sujeitos históricos; b) estar localizada no espaço/tempo e c) estar subordinada às condições de produção material da vida. Nesta perspectiva, estar também inserida no âmbito das relações contraditórias de classes e frações de classe (POULANTZAS, 1980). Portanto, quaisquer resultados ou conclusões que se produzam, em que tempo for, possui um caráter transitório. Não podendo assim, ser generalizada. Concordamos com Silva (2013, p. 44) ao apontar que,

[...] os resultados de qualquer avaliação são considerados parciais e questionáveis, ou seja, é um julgamento passível de questionamentos, como toda teoria sobre o social o é. Não tem, por conseguinte, o poder de uma verdade inquestionável, até por que todo saber científico sobre a sociedade é uma interpretação histórica, parcial e relativa.

Por esta lógica, há de se reconhecer também que, se as avaliações e todo o conhecimento produzido por elas se fazem no campo histórico, não há como serem neutras. Não é uma produção de conhecimento que tem sua tessitura a partir de um ato técnico, desinteressado. É um ato essencialmente político, utilizado historicamente para acobertar o uso da lógica de custo-benefício na construção e execução das políticas de Estado. Nesta direção, desde já, justificamos nossa opção pelo uso de uma abordagem qualitativa, pois entendemos que, por mais que se possa quantificar minimamente os fenômenos sociais, estes devem ser interpretados em uma perspectiva qualitativa. “[...] a

quantificação da realidade só tem sentido se é considerada necessária para melhor conhecimento dessa realidade e quando essa quantificação também é devidamente interpretada a partir de elementos que qualifiquem essa realidade” (SILVA, 2013, p. 73).

Na realização desta pesquisa de avaliação de impactos utilizamos o modelo: “antes e depois” descrito por Cohen; Franco (2013, p. 132-133), no qual as modificações oriundas do PROEJA, no nosso caso, foram analisadas a partir do estudo e análise de determinadas dimensões da instituição antes da implantação do Programa e, logo depois, para a comparação das mudanças e caracterização dos impactos. Assim, concordamos com Silva (2013, p. 77) ao afirmar que a avaliação de impactos deve evidenciar “[...] não só que ocorreu mudança, mas que o programa foi empiricamente relevante para produzir a mudança observada”.

Para a descrição e análise dos impactos promovidos pelo PROEJA no IF SERTÃO PE Campus Petrolina lançamos mão, em um processo de triangulação, das entrevistas realizadas com os informantes-chave na instituição; das análises documentais; da revisão bibliográfica relativa à discussão, assim como, do Quadro de impactos (Quadro 6)⁸³, já informado no Capítulo 1.

Seguem abaixo os Quadros⁸⁴ de impactos dos Profissionais (Quadro 9) (Gestores, Técnicos e Professores)

⁸³ Destacamos que, apesar da nomenclatura “Quadro de impactos”, este quadro possui questões não só direcionadas às mudanças promovidas pelo PROEJA na instituição, mas também, relativas a formas materiais dos princípios do Programa impressas no Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio.

⁸⁴ Sentimos a necessidade de direcionar as questões dos Quadros de impactos de acordo com os sujeitos respondentes. Dessa forma, dividimos os sujeitos em duas categorias, sendo Profissionais e Estudantes, cada grupo com um Quadro diferente, mas com questões da mesma natureza.

e Estudantes (Quadro 10) preenchidos com as respostas dos sujeitos da pesquisa.

Questões		Pontuação				
		1	2	3	4	5
1. Aceitação do PROEJA no Campus Petrolina	Início do Programa	(12,5%)	(75%)	(12,5%)		
	Hoje		(12,5%)	(37,5%)	(50%)	
2. Mudanças nas rotinas da Instituição trazidas pelo PROEJA	Início do Programa		(75%)	(25%)		
	Hoje	(12,5%)	(12,5%)	(37,5%)	(25%)	(12,5%)
3. Dificuldades no trato com o PROEJA	Início do Programa	(12,5%)			(37,5%)	(50%)
	Hoje		(12,5%)	(25%)	(50%)	(12,5%)
4. Mudanças administrativas / financeiras no Campus	Início do Programa		(75%)	(12,5%)		(12,5%)
	Hoje	(25%)	(25%)	(12,5%)	(12,5%)	(25%)
5. Ocorrência de mudanças não materiais no Campus em decorrência do PROEJA	Início do Programa	(25%)	(37,5%)	(12,5%)	(25%)	
	Hoje	(25%)	(25%)	(25%)	(12,5%)	(12,5%)
6. Atendimento adequado (acesso, permanência e conclusão) aos alunos	Início do Programa	(25%)	(37,5%)	(12,5%)	(12,5%)	(12,5%)
	Hoje	(25%)	(12,5%)	(25%)	(25%)	(12,5%)
7. Capacidade de inclusão da Instituição	Início do Programa	(50%)	(12,5%)	(25%)		(12,5%)
	Hoje	(25%)		(37,5%)	(12,5%)	(25%)
8. Capacidade de inclusão, permanência e conclusão do aluno no Programa	Início do Programa	(50%)	(25%)	(12,5%)	(12,5%)	
	Hoje	(25%)		(50%)	(25%)	
9. Contribuição para a elevação da escolaridade	Início do Programa	(12,5%)	(50%)		(25%)	(12,5%)
	Hoje		(25%)	(25%)	(25%)	(25%)

proporcionada pelo Programa						
10. Entendimento sobre currículo integrado por parte da Instituição	Início do Programa	(75%)	(12,5%)	(12,5%)		
	Hoje	(25%)	(37,5%)	(25%)	(12,5%)	
11. Participação dos alunos do PROEJA nas rotinas acadêmicas da Instituição (eventos, extensão, pesquisa, reuniões)	Início do Programa	(50%)	(25%)	(12,5%)		(12,5%)
	Hoje	(12,5%)	(25%)	(50%)		(12,5%)
12. Discussão sobre diversidade na Instituição (relações étnico-raciais, de gênero, de idades)	Início do Programa	(37,5%)	(62,5%)			
	Hoje	(25%)	(12,5%)	(25%)	(25%)	(12,5%)
13. Qualidade do ensino na Instituição (uso de metodologias adequadas, presença de materiais didáticos, professores motivados)	Início do Programa	(50%)	(50%)			
	Hoje	(12,5%)	(12,5%)	(37,5%)	(25%)	(12,5%)
14. Capacidade da Instituição de lidar com estudantes da Educação de Jovens e Adultos	Início do Programa	(62,5%)	(37,5%)			
	Hoje	(12,5%)	(12,5%)	(37,5%)	(25%)	(12,5%)
15. Compreensão do campo educativo por	Início do Programa	(37,5%)	(25%)	(37,5%)		
	Hoje	(12,5%)		(12,5%)	(62,5%)	(12,5%)

parte da Instituição						
Legenda: 1 – Não houve/há; 2 – Poucas vezes; 3 – Houve/há com frequência; 4 – Houve/há na maioria das vezes; 5 – Houve/há sempre						

Quadro 9: Sistematização do quadro de impactos da categoria profissionais⁸⁵

Fonte: elaborado pelo autor.

Nem todos os aspectos respondidos no Quadro se enquadram no conceito de impactos já exposto anteriormente, posto que nem todas as mudanças são, necessariamente impactos. A partir da análise das informações fornecidas pelos Quadros de impactos, identificamos que, existiram determinadas mudanças no IF SERTÃO PE Campus Petrolina, oriundas do PROEJA, porém, foram mudanças que disseram respeito única e exclusivamente à relação instituição (contexto) – Programa (ação). Especificamente estes casos não foram identificados como impactos, pois não promoveram mudanças no Campus, para além do PROEJA.

Segundo o Quadro (Questão 5) no início do PROEJA, mais da metade dos profissionais (62,5%) apontou que existiram poucas ou nenhuma mudança não material no Campus em decorrência do Programa. Hoje, 50% dos profissionais indicaram que houve pouca ou nenhuma mudança e, a outra metade indicou avanços e que houve, com frequência, mudanças não materiais na instituição. Porém, parte dos relatos nas entrevistas apontou que houve uma mudança significativa de mentalidade dos profissionais, e da própria instituição, não só frente ao PROEJA, mas também frente ao campo educativo de maneira geral, como aponta o relato de uma Gestora, G. (2015) “[...] é muito interessante o quanto o PROEJA

⁸⁵ Destacamos que, dentre todos os profissionais entrevistados, nenhum participou da especialização em PROEJA ofertada pelo IF SERTÃO PE.

provocou mudanças até mesmo nessa, no professor, para ele rever sua metodologia, para ele rever a sua importância de investir na sua formação [...]”. Também no relato de um professor indicando tal mudança, P. (2015) “[...] Houve uma melhora? Houve! Primeiro, da nossa mentalidade. Enquanto educador, enquanto professor [...]”. Estas mudanças foram impulsionadas, em parte, pelas características dos estudantes do PROEJA que, segundo Santos (2010, p. 127), “A entrada do PROEJA traz categorias de análise até então invisíveis para a educação profissional: gênero, etnia, opção sexual, éticas religiosas, categorias estas visíveis para a EJA na compreensão do espaço escolar”.

Tais mudanças de mentalidades expressaram também, impactos nos modos de entender que, o ato de educar não se faz desconexo dos sujeitos a quem se educa. Isso se expressou na fala de um dos docentes.

P. (2015) – [...] o PROEJA, pelos desafios que ele traz ao educador, acho que a maior contribuição que ele tem deixado é: EU REVER A MINHA PRÁTICA! O de rever a prática, o de começar a perceber de que aquilo que eu vejo para uma turma, seja do subsequente, seja do médio integrado, seja do superior, muitas vezes tem que ser revisto, analisado de forma diferente para que eu possa atender a um outro público.

Documentos como o Relatório Gestor do ano de 2009, fizeram o registro, não existente nos relatórios anteriores, da necessidade de atentar para a especificidade do público a quem se atende com respeito às suas características como currículo e plano de curso específico (IF SERTÃO PE, 2010, p. 109). Silva e Henrique (2010, p. 16) reconhecem essa especificidade ao tratar dos sujeitos da EJA apontando-os como “[...] homens, mulheres, negros, brancos, indígenas, jovens, idosos”. Assim, o reconhecimento de tal necessidade

dá-se também no Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI) 2014-2018⁸⁶ que, o público do PROEJA “[...] demanda, a criação e oferta de ações diversificadas, nas quais haja um ambiente renovado, criativo, instigante e interativo, visando a superação de dificuldades no que diz respeito à qualidade do ensino [...]” (IF SERTÃO PE, 2014, p. 47). Ambos os registros são expressões da mudança de mentalidade institucional frente à necessidade do reconhecimento da especificidade dos públicos da instituição, previsto inclusive, no Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio (p. 35-36).

A respeito da capacidade de inclusão da instituição (Questão 7), 62,5% dos profissionais apontaram que no início do PROEJA o Campus não tinha capacidade de inclusão ou a possuía muito pouco, porém hoje 75% dos profissionais indicaram que tal capacidade foi ampliada. Isto se deu, também, em decorrência das políticas públicas e sociais adotadas pelo governo federal que criaram e induziram a implantação e o desenvolvimento de ações de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional nos últimos anos (PACHECO et al, 2010). Tal capacidade se expressou na forma progressiva da realização das seleções públicas de estudantes. Foram lançados entre os anos de 2006 e 2013, 6 (seis) editais de seleção⁸⁷ e percebemos que houve uma tentativa de adequação das normas dos editais ao público destinatário, como por exemplo, o fato de no edital de seleção de 2010 as inscrições ocorrerem exclusivamente pela internet e, já nos editais posteriores ocorrerem além da internet, também de forma presencial nas comissões de seleção dos *campi*, a adoção da idade dos candidatos como

⁸⁶ Apesar de o Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI) 2014-2018 não estar dentro do campo cronológico delimitado para a pesquisa, entendemos como relevante trazer tal informação, já que esta não existia no PDI anterior (2009-2013).

⁸⁷ Nos anos de 2007 e 2009 não houve seleção pública para o PROEJA.

forma prioritária de critério de desempate, assim como o reconhecimento do PROEJA como uma política de inclusão social em alguns editais, não cobrando a taxa de inscrição, como nos editais de 2011 e 2012⁸⁸, por exemplo.

Os relatos também apontam como expressões da ampliação da capacidade de inclusão da instituição, a oferta do Ensino Médio no período noturno através do PROEJA, possibilitando aos jovens e adultos trabalhadores terem acesso a esta etapa da educação básica. Houve além disso, em decorrência do PROEJA, a preocupação não somente com a inclusão social, mas com a permanência destes sujeitos na instituição, como nos aponta o relato de um gestor, G. (2015), “[...] se nós tivéssemos uma creche no próprio Instituto, você pode ter certeza que muitos dos nossos alunos permaneciam na instituição. E principalmente o público PROEJA”. Outro relato também expressa, de forma significativa, a aquisição dessa capacidade.

G. (2015) - Eu diria que 80% da experiência dentro do PRONATEC e o fato de o PRONATEC ter seus acertos, foi devido ao trabalho com o PROEJA, então isso é uma coisa que institucional foi boa. Por que podia não ter dado certo, então o PROEJA traz também essa capacidade institucional de trabalhar com o novo, com a inclusão, por que hoje a gente está fazendo inclusão na área de qualificação profissional e fez com o PROEJA (grifo nosso).

Entendemos, portanto, ser importante a não reprodução, no PROEJA, de mecanismos históricos que, ao

⁸⁸ Percebemos que ora o processo de seleção de estudantes era realizado em edital contendo todas as ofertas de cursos da instituição, ora o edital era exclusivamente para a seleção de estudantes PROEJA. Os editais de 2006, 2008, 2011 e 2012 fizeram chamada pública exclusivamente para o PROEJA, sendo que, somente nos editais de 2011 e 2012 não houve cobrança de taxas de inscrição para os candidatos.

invés de incluir, continuam a promover exclusão dos sujeitos jovens e adultos (MOURA; PINHEIRO, 2010, p. 182).

No início do PROEJA (Questão 14) 100% dos profissionais indicaram que a instituição não tinha ou tinha pouca capacidade de lidar com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Já hoje, 75% dos profissionais indicaram que houve melhora, essa capacidade foi adquirida e ou ampliada. Compreendemos que essa capacidade inicialmente foi demandada pelo PROEJA, contudo, posteriormente existiram outras formas de ofertas educacionais na instituição que também impulsionaram tal capacidade, como por exemplo, os cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC), os cursos FIC PRONATEC, assim como cursos relativos ao Programa Mulheres Mil⁸⁹. Assim, nos detivemos aqui na influência material do PROEJA na constituição dessa capacidade. Segundo o Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio, deve existir um “[...] acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas” (p. 12, grifo nosso). Como destacam Moura e Pinheiro (2010, p. 173), “[...] os sujeitos da EJA trazem consigo um conjunto de características próprias, como descontinuidades de estudos, reprovações, lacunas cognitivas [...] dentre outras [...] que os diferencia fortemente dos demais”. No IF SERTÃO PE há o registro no Relatório Gestor de 2009 (p. 11) de um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* ofertado pela instituição, no sentido de formar capacidades na instituição para trabalhar com o público jovem e adulto oriundo do PROEJA. Segundo Uchoa (2011), tal curso foi

⁸⁹ Programa criado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria Nº 1.015 de 21 de julho de 2011 e que tem como objetivo a inclusão social e de gênero de mulheres em situação de vulnerabilidade social na direção do acesso à educação profissional, emprego e renda.

[...] lançado pelo Instituto, com o apoio financeiro da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), na forma do **Edital Nº 11 de Agosto de 2009**. No qual abria 105 (cento e cinco) vagas, distribuídas em três turmas, onde, duas seriam sediadas no Campus Petrolina (antiga Unidade Industrial) e uma no Campus Floresta (novo Campus do Instituto). As vagas estavam assim distribuídas: 70% para professores, gestores e técnicos administrativos do Instituto, e os 30% restantes, para o público dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipal (UCHOA, 2011, p. 76, grifo no original).

Apesar de a instituição ter ofertado o curso de Pós-Graduação, houve baixa procura por parte de servidores para este curso, como aponta o Relatório Gestor de 2009 (p. 48). Porém, a existência financeira, administrativa e especialmente pedagógica do curso gerou na instituição discussões relativas à necessidade de formação pedagógica dos docentes, à necessidade de discussões acerca das metodologias, dos currículos e, das avaliações. Como já relatado anteriormente, em decorrência da ampliação da capacidade de lidar e compreender o público jovem e adulto, os editais de seleção pública foram, progressivamente, sendo adequados ao público a quem se destinavam. Destacamos que, segundo os relatos, essa especialização foi uma ação direta e exclusiva da chegada e permanência do PROEJA na instituição, sendo dessa maneira, até então a única formação específica relativa à formação de professores.

O PROEJA impôs ao Campus um novo modelo de trabalho pedagógico orientado pela chegada de um público inédito na instituição, gerando o que Santos (2006, p. 54) apontou como “desordem” conceitual e pedagógica. Assim, lidar com estudantes trabalhadores, que chegavam cansados, atrasados, dormiam em sala de aula, levavam os seus filhos ao Campus, além de enfrentarem dificuldades com relação

ao transporte escolar e/ou público possibilitou aos professores um redimensionamento do olhar sobre este público. Tal situação demandou aos docentes do Campus Petrolina adaptarem-se ao público da EJA, formado por sujeitos com necessidades e características notadamente diferentes e específicas em relação aos estudantes da chamada faixa *regular*. Nesse sentido houve a necessidade do reconhecimento da escola como formadora de processos humanos que não começam, nem se reduzem a ela (ZORZI, 2010).

No decorrer do tempo, novas capacidades foram demandadas do IF SERTÃO PE, entre elas a de lidar com o público jovem e adulto trabalhador, como nos aponta o relato a seguir,

G. (2015) - A própria instituição já consegue enxergar o PROEJA como um público que requer todo um... Olhar específico, é tanto que a gente vem com um Pedagogo específico para estar acompanhando o PROEJA para estar tentando fazer com que essa inserção ela aconteça de fato.

Como vemos, os próprios relatos apontaram que o contato diário com os estudantes jovens e adultos diminuíram a resistência imposta pela chegada abrupta do PROEJA. Em decorrência disto, G. (2015) “[...] emergiu a capacidade dentro da instituição, com a chegada do PROEJA, emergiu essa capacidade de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos”. Ou como aponta outro relato,

G. (2015) – Nós já temos hoje professores que já se preparam para trabalhar com o PROEJA. Temos professores que discutem o PROEJA. Como lidar com o PROEJA, as metodologias, haja vista na última reunião, nós tivemos dois professores da área

técnica discutindo sobre a metodologia do PROEJA, eu achei isso muito positivo.

Concordamos ainda com Costa (2010, p. 81) quando se refere a mudanças de concepção oriundas da chegada do PROEJA no Campus Charqueada no IFSul-rio-grandense, “A concepção atual é de que o ensino para adultos, trabalhadores ou não, precisa atender as suas necessidades, tanto no aspecto metodológico, quanto no aspecto temporal”.

Por fim, os últimos impactos do Quadro dos profissionais (Questão 15) apontaram que no início do PROEJA 62,5% dos profissionais indicaram que havia pouca ou nenhuma compreensão sobre o campo educativo por parte da instituição. Porém, hoje 87,5% dos profissionais afirmaram que tal compreensão foi ampliada, de forma prioritária, na maioria das vezes. A ampliação da compreensão do campo educativo diz respeito ao reconhecimento deste, como campo de conhecimento teórico-metodológico específico, com *episteme* própria.

A ampliação dessa compreensão se expressou, dentre outros, através do registro nos editais de seleção pública, nos Relatórios Gestores e no próprio PDI 2014/2018, da especificidade dos públicos ingressantes na instituição. Houve, segundo parte dos relatos, uma mudança significativa de mentalidade e, por conseguinte, de discursos, gerando maior compreensão das dinâmicas pedagógicas e imprimindo na instituição novas formas de pensar e fazer educação. Como nos aponta o relato de uma profissional,

G. (2015) – [...] mesmo sem isso [PROEJA] estar nos planos institucionais, poderia se trabalhar e se desenvolver capacidades metodológicas e institucionais e tudo mais, então essa foi a mudança, foi uma mudança de mentalidade. [...] Mas, eu creio

que a grande mudança foi esse processo de abertura da mentalidade institucional (grifo nosso)

Uma melhor e mais ampliada compreensão do campo educativo possibilita construções pedagógicas na perspectiva do rompimento com práticas pedagógicas tradicionais, possibilitando assim a não reprodução de modelos de classes sociais distintas (SILVA; HENRIQUE, 2010).

Entendemos como de grande importância o registro de que, os documentos e as entrevistas não nos dão base sólida para a afirmação de que foi o PROEJA quem provocou a ampliação da compreensão do campo educativo por parte da instituição. Porém, os relatos apontam para uma influência significativa do PROEJA neste item.

Passamos agora a analisar os impactos indicados no Quadro 10 a seguir, destinado aos estudantes do PROEJA.

Questões		Pontuação				
		1	2	3	4	5
1. Aceitação do PROEJA no Campus Petrolina	Início do Programa			(50%)	(25%)	(25%)
	Hoje			(25%)	(50%)	(25%)
2. Tratamento igualitário, por parte do Campus, entre os alunos do PROEJA e os outros alunos	Início do Programa				(50%)	(50%)
	Hoje		(25%)		(50%)	(25%)
3. Acesso dos alunos à gestão do Campus	Início do Programa		(50%)			(50%)
	Hoje		(50%)		(25%)	(25%)

(coordenação, direção)						
4. Ocorrência de mudanças no Campus por causa do PROEJA	Início do Programa		(60%)		(20%)	(20%)
	Hoje				(75%)	(25%)
5. Mudanças pedagógicas na sala de aula por parte dos professores, frente aos alunos do PROEJA	Início do Programa	(50%)			(50%)	
	Hoje			(75%)	(25%)	
6. Atendimento (acesso, permanência e conclusão) adequado aos alunos	Início do Programa			(75%)	(25%)	
	Hoje			(50%)	(50%)	
7. Esforço do Campus para acompanhamento pedagógico dos alunos do PROEJA	Início do Programa	(25%)	(25%)	(25%)		25%)
	Hoje	(25%)	(50%)			(25%)
8. Discussão com os alunos sobre mudanças nos próprios cursos do PROEJA	Início do Programa	(50%)			(25%)	(25%)
	Hoje	(25%)	(50%)		(25%)	
9. Participação dos alunos do PROEJA em projetos de pesquisa	Início do Programa	(25%)	(25%)	(25%)		(25%)
	Hoje	(25%)	(50%)	(25%)		

10. Atividades curriculares que envolvem mais de uma disciplina juntas	Início do Programa	(50%)			(50%)	
	Hoje	(66,6%)		(33,3%)		
11. Participação dos alunos do PROEJA nas rotinas acadêmicas (eventos, extensão, pesquisa, reuniões) da Instituição, além da sala de aula	Início do Programa	(50%)	(25%)			(25%)
	Hoje		(50%)	(50%)		
12. Discussão sobre diversidade (relações étnico-raciais, de gênero, de idades) na Instituição	Início do Programa	(25%)	(50%)			(25%)
	Hoje			(66,6%)		(33,3%)
13. Qualidade do ensino na Instituição (uso de metodologias adequadas, presença de materiais didáticos, professores motivados)	Início do Programa	(50%)	(25%)		(25%)	
	Hoje		(75%)	(25%)		

14. Trabalho de conteúdos, por parte do Campus, que auxiliem as relações humanas e cidadãs	Início do Programa	(50%)		(25%)		(25%)
	Hoje	(25%)		(25%)	(50%)	
Legenda: 1 – Não houve/há; 2 – Poucas vezes; 3 – Houve/há com frequência; 4 – Houve/há na maioria das vezes; 5 – Houve/há sempre						

Quadro 10: Sistematização do quadro de impactos da categoria estudantes

Fonte: elaborado pelo autor

Segundo a questão 4 do Quadro acima, 60% dos estudantes apontaram que no início do PROEJA existiram poucas mudanças no Campus em decorrência do Programa. Porém, hoje, 100% afirmaram que houve sempre ou quase sempre mudanças no Campus em decorrência do PROEJA. A chegada e a permanência de um público inédito no Campus Petrolina criaram, até de forma intempestiva, demandas de adaptação, adequações e novas formas de entendimento sobre a dinâmica pedagógica institucional. Do ponto de vista da avaliação de políticas públicas é possível afirmar que, existem impactos previstos nos planejamentos iniciais, assim como, não previstos. Existem impactos positivos e também negativos. No IF SERTÃO PE, a chegada do público jovem e adulto aliada à falta de formação específica para os docentes, a ausência de materiais didáticos e do próprio entendimento sobre o Programa, geraram altos índices de evasão no PROEJA, fato semelhante em quase toda a Rede Federal de Educação Profissional (OLIVEIRA; MACHADO, 2012; SILVA, 2010; SILVA; HENRIQUE, 2010). Segundo constam nos Relatórios Gestores de 2009 (p. 109), 2010 (p. 42) e 2013 (p. 153), havia uma preocupação constante com os altos índices de evasão, não só no

PROEJA, como nos outros cursos na forma Médio Integrado. Havia também a preocupação com os altos índices de reprovação/retenção escolar, e quanto ao não preenchimento do total de vagas ofertadas pelo PROEJA nos processos seletivos. Segundo o relato de uma estudante, E. (2015) “Tem muita desistência, na minha turma mesmo, começaram aproximadamente uns 18, tem uns 6 agora. E assim... Que vai terminar mesmo, sem pendências são 02 alunos”. Nessa perspectiva, tanto na análise documental, quanto nas entrevistas foi possível verificar que, após a implantação e implementação do PROEJA, a instituição, em decorrência da alta evasão e reprovação, passou a se preocupar com a permanência dos estudantes, não só do PROEJA, como nos aponta o relato a seguir,

G. (2015) – [...] a instituição não tinha uma política muito séria com relação a evasão. Eu acho que o PROEJA traz uma lição também, que muita gente tem que acompanhar esses alunos, não pode perder aluno. Hoje a gente tem uma preocupação maior com a permanência do aluno (grifo nosso)

Assim, mesmo a evasão não constando no planejamento inicial do Programa, foi um efeito não previsto (COHEN; FRANCO, 2013, p. 109), da ação do PROEJA sobre a instituição. Efeito este considerado algumas vezes negativos como nos aponta Silva (2010, p. 111) ao falar dos efeitos orçamentários e para a imagem social do Campus Boa Vista do Instituto Federal de Roraima. Dessa forma ganha destaque a ideia de que a inclusão não garante permanência (MOLL, 2010).

Nos editais de seleção houve, progressivamente, uma tentativa de adequação das seleções públicas ao público a quem se destinavam. Isso também modificou a instituição. Houve uma preocupação maior, de sua parte, em conhecer seu público-alvo. Tendo em vista que, E. (2015) “No início,

os professores ficavam meio atrapalhados, não sabiam nem... O que aplicar direito por que foi uma turma nova para eles”.

Já a Questão 12 do Quadro indica que, no início do PROEJA 75% dos estudantes indicaram não existir ou existir muito pouca discussão sobre questões relativas à diversidade na instituição. Já hoje, 100% apontaram que houve com frequência ou sempre, discussões relacionadas à temática diversidade. Moura; Pinheiro (2010, p. 184) chamam atenção para a necessidade de se “[...] valorizar a diversidade, questionando diretrizes e trabalhando a construção de identidades culturais sem cair na homogeneização de seus integrantes ao preservar padrões étnicos e culturais sem marginalizá-los”.

Documentos como o Estatuto do IF SERTÃO PE (Art. 26), seu Regimento Geral (p. 703), assim como sua Organização Didática (Art. 10) fazem o registro de que o currículo da instituição deverá trazer, entre outras, questões relativas à diversidade. Aliado a isso, a própria existência de demandas relativas a questões de gênero, geracional e étnico-raciais, oriundas do PROEJA, auxiliaram na indução da ampliação das discussões. Como nos aponta o relato de um dos estudantes do PROEJA acerca das discussões sobre diversidade na instituição, E. (2015), “Quando era apresentada a feira da ciência, que mostravam vários projetos que eles falavam sobre doenças, é o racismo, abordavam vários temas, aí sim eles abordavam essa questão para mostrar a igualdade social [...]”. Outros relatos também apontam para a existência dessa discussão em eventos realizados pela instituição e que, dentre seus públicos-alvo estavam os estudantes do PROEJA. A partir deste entendimento, compreendemos que a ideia de um “aluno modelar” (BRASIL, 2007b, p. 20), parecia se enfraquecer.

Por último, o Quadro indica (Questão 14) que do ponto de vista do trabalho de conteúdos que auxiliem nas relações humanas e cidadãs, por parte da instituição, metade dos estudantes apontou que no início do PROEJA não

houve atendimento a este aspecto, de forma equilibrada a outra metade apontou que houve frequentemente ou sempre. Hoje, 75% dos estudantes apontaram que houve atendimento a este aspecto com frequência ou na maioria das vezes. A partir das informações coletadas nos documentos da instituição e nos relatos, pudemos perceber que houve uma maior preocupação com a formação dos estudantes, não especificamente ligada à área de formação técnica, mesmo assim, tal preocupação em nenhum momento aparece ligada à ideia conceitual ou metodológica de currículo integrado. Mesmo assim, não é possível afirmar que essa mudança se deu em decorrência do PROEJA. Os relatos e o Relatório Gestor de 2009 (p. 10 e 48) chamam atenção para uma influência do PROEJA. O relato de uma Estudante direciona para uma das formas deste trabalho no Campus Petrolina.

E. (2015) – [...] nós tivemos umas três matérias diferentes que deram um ar de diferença que foi, a responsabilidade social, que é o modo de ver uma empresa de um jeito quando se vai trabalhar. Então ela ajudou assim, por que, muitas coisas que a gente não sabia os professores foram explicando então a gente teve uma visão diferente. E aí eu acho que, como ele explicou a gente tem o pensamento de crescer, de buscar, de correr atrás...[...]

O Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio direciona para o não reconhecimento dos sujeitos como mecanismos de uma engrenagem produtiva ao indicar que, “[...] não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (p. 13, grifo no original). Assim, a mudança realizada no Campus Petrolina, aponta para uma contribuição frente à formação humana para além das atividades no PROEJA.

Existem relatos coletados nas entrevistas que apontam em outras direções que os Quadros de impactos não deram conta de captar, como por exemplo, os impactos da oferta da forma de articulação Médio Integrado no turno noturno, oriundo do PROEJA no Campus. Parte dos relatos aponta para o reconhecimento de que não havia atividades pedagógicas no turno noturno, mesmo existindo turmas de cursos subsequentes anteriores à chegada do PROEJA. Tais atividades se situam no âmbito das reuniões pedagógicas, discussões relacionadas a conteúdos, matrizes curriculares, avaliação, atividades como palestras, seminários, exposições ou até reuniões com os próprios estudantes para tratar de demandas relacionadas a oferta do ensino noturno da instituição. O relato de um docente aponta, ao falar de uma das exigências dos estudantes do PROEJA, para a necessidade de algumas atividades, dentre elas pedagógicas, no turno noturno. Assim, P. (2015) “[...] como nós somos alunos, sempre tem evento para o médio integrado e por que não tem para a gente? Vocês não conseguem um minicurso pela manhã? Não consegue um palestrante pela tarde, e por que não consegue pela noite?”

A chegada do Programa no turno noturno no Campus Petrolina demandou para este turno um conjunto de atividades pedagógicas, inexistentes, até antes da chegada do PROEJA.

Cumprida esta etapa, seguimos para a classificação dos tipos de impactos e suas respectivas efetividades, tendo por base o que aponta Figueiredo; Figueiredo (1986)⁹⁰ e as informações coletadas através das entrevistas semiestruturadas e dos Quadros e impactos. Segue o Quadro 11 a seguir⁹¹ com as respectivas classificações.

⁹⁰ Classificação constante no item 1.4 do Capítulo I deste trabalho.

⁹¹ Quadro constante no item 1.4 do Capítulo I deste trabalho destacado como Quadro 7: Tipos de impactos e efetividades levados em conta na pesquisa.

Impactos Objetivos	Efetividade Objetiva
1. Nada consta ⁹²	1. Nada consta
Impactos Subjetivos	Efetividade Subjetiva
1. Mudanças não materiais no Campus em decorrência do PROEJA;	1. Há hoje o reconhecimento da especificidade do trabalho com a EJA no Campus Petrolina, o que tem afetado o trabalho de docentes e técnicos. A literatura estudada aponta para um “choque” inicial na relação EJA-Institutos Federais, nossa pesquisa apontou que houve mudança na mentalidade dos profissionais, com destaque para os docentes;
2. Ampliação da capacidade de lidar com estudantes da EJA;	2. Há no Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio, Art. 1º, § 2º a orientação à consideração das características dos jovens e adultos atendidos. Para os planejadores do PROEJA, segundo parte da bibliografia estudada, esperava-se que a própria dinâmica de contato com os estudantes da EJA e suas demandas gerassem a

⁹² Os impactos objetivos dizem respeito às mudanças quantitativas operadas na instituição em virtude da implantação do PROEJA. Constatamos que existiram mudanças quantitativas do ponto de vista da quantidade de matrículas. Porém, como se pode constatar na Tabela 3, mais adiante, o aumento foi pouco significativo dentro do quadro geral de matrículas da instituição. Dessa forma, optamos por anunciar que não houve impactos significativos neste item.

3. Ampliação da compreensão do campo educativo por parte da instituição; 4. Ampliação das discussões relativas à diversidade na instituição.	ampliação da capacidade de atender ao público da EJA; 3. A chegada e a permanência do PROEJA na instituição geraram mudanças através de suas demandas específicas que, segundo parte dos relatos, ampliaram na instituição a compreensão do que seria o campo educativo como campo teórico-metodológico específico. Do ponto de vista do Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio já havia a preocupação com o respeito aos tempos e espaços de aprendizagem dos sujeitos da EJA; 4. As próprias características dos estudantes do PROEJA possibilitaram, entre outras fontes de ações, a ampliação das discussões relativas à temática diversidade no Campus. Os relatos apontam que esta ampliação se circunscreve ao campo docente. O Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio sugere formas de organização curricular que respeitem a temática;
Impactos Substantivos	Efetividade Substantiva
1. Ampliação da capacidade de	1. O contado com os estudantes da EJA assim

inclusão da instituição;		como as próprias demandas oriundas destes, possibilitaram, segundo parte dos documentos analisados aliados aos relatos, a ampliação da capacidade de inclusão da instituição. Houve uma mudança qualitativa no atendimento aos estudantes de maneira geral, inclusive com a ampliação da entrada de pessoas pobres da comunidade próxima do Campus. O Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio, aponta para a necessidade de inclusão de segmentos historicamente excluídos;
2. Mudanças no Campus em decorrência do PROEJA;	no em do	2. Registraram-se mudanças no Campus em decorrência do PROEJA, exemplos disso foram as mudanças ocorridas nos processos de seleção de estudantes, assim como a constituição de políticas de acompanhamento e permanência dos estudantes. Sendo assim, houve mudanças qualitativas no atendimento ao público do Campus;
3. Ampliação do trabalho com os conteúdos que auxiliem nas relações humanas e cidadãs;	do os que	3. Houve uma ampliação no trabalho pedagógico em relação aos conteúdos. Parte dos relatos apontam que o PROEJA promoveu

4. Ampliação da dinâmica pedagógica do Campus para o turno noturno.	influências neste sentido. Houve mudança qualitativa no trabalho pedagógico no Campus, segundo parte dos relatos; 4. Em decorrência do PROEJA no turno noturno do Campus, houve a necessidade e demanda da ampliação das demandas pedagógicas para tal turno. Houve mudança qualitativa no atendimento aos estudantes do noturno.
---	--

Quadro 11: Classificação dos tipos de impactos e suas respectivas efetividades

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 11 acima aponta para questões importantes a serem destacadas, como por exemplo: segundo os relatos e documentos analisados, não houve impactos do PROEJA no Campus Petrolina que pudessem ser identificados, de forma significativa, como impactos objetivos, no qual houvesse mudanças quantitativas significativas. Todos os impactos analisados e classificados foram de ordem qualitativa e subjetiva. O que nos possibilita entender que, por mais que não houvesse mudanças significativas do ponto de vista quantitativo na instituição, o PROEJA promoveu, ou ajudou em parte a promover, mudanças de mentalidade e, por conseguinte, de práticas, algumas destas que se expandem para além da dimensão pedagógica, como a de gestão administrativo-pedagógica, por exemplo. Outro elemento em destaque é o fato de que, apesar de alguns dos impactos constarem como recomendações no Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio, não houve na regulamentação do Programa, Decreto nº 5.840/2006, aspecto algum que apontasse para

tais impactos. Concordamos com Costa (2010, p. 28) ao afirmar que, “[...] é inegável que a implementação modifica as políticas públicas. A questão a seguir é: como?”

Portanto, a política para a Educação de Jovens e Adultos, materializada no IF SERTÃO PE Campus Petrolina na forma do PROEJA, apresentou impactos que, mesmo não previstos em seu planejamento inicial, redesenharam novos caminhos teóricos e metodológicos na forma de fazer e entender o campo educativo e imprimiram na instituição uma imagem mais humana e, menos técnica, como por exemplo, um maior reconhecimento das especificidades de vida dos sujeitos jovens e adultos, por parte da instituição. Isso gerou ao IF SERTÃO PE Campus Petrolina, uma ‘aprendizagem organizacional’ que seria a capacidade de uma organização em adquirir conhecimentos com sua experiência e a experiência dos outros, e modificar sua forma de funcionar (NADLER; GERSTEIN; SHAW.1992).

Seguimos adiante na descrição e análise das informações coletadas na pesquisa, na tentativa de responder a uma de nossas questões orientadoras: os princípios do PROEJA estabelecidos pelo Documento Base para o Ensino Médio foram implementados no Campus Petrolina conforme o desenho original?

5.2 OS PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO PROEJA E O IF SERTÃO PERNAMBUCANO

No Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio existem 06 (seis) princípios⁹³ orientadores das ações e práticas relativas à implantação e implementação do Programa. Nosso desafio foi identificar e analisar se tais

⁹³ Tais princípios constam no Capítulo 1, item 1.4, Quadro 5: Quadro de referência metodológica.

princípios foram implementados no IF SERTÃO PE Campus Petrolina, segundo o desenho original.

Realizamos, novamente, uma triangulação através da qual pudemos visualizar esta implementação por meio da análise documental, referências teóricas, entrevistas semiestruturadas realizadas e dados da Secretaria de Registro Acadêmico do Campus. Até porque, concordamos com Minayo et al. (2005, p. 15) que, “[...] a compreensão da realidade social se faz por aproximação e de que é preciso exercitar a disposição de olhá-la por vários ângulos”. Assim, apresentamos a seguir o resultado das informações coletadas e sua análise, por princípio.

Princípio 1 – A inclusão da população jovem e adulta nas ofertas educacionais em entidades públicas.

Todos os documentos analisados apontam para o atendimento a este princípio. Com exceção dos anos de 2007 e 2009, em todos os outros, entre os anos de 2006 a 2013, houve processos de seleção para estudantes do PROEJA. Percebemos certa maturidade progressiva na confecção dos editais expressadas nas formas de atendimento e entendimento do próprio público da EJA, e no aumento progressivo do número de vagas destinadas a candidatos da EJA. A maturidade a qual nos referimos se expressou através de progressivas mudanças nos editais, na tentativa de adequá-los ao público a quem se queria atingir. Porém no último edital, Edital nº 40 de 14 de novembro de 2012, a forma de selecionar os candidatos assemelha-se à seleção dos candidatos dos cursos Médio Integrado “convencional”⁹⁴. Tanto no Estatuto da instituição quanto em sua Organização Didática houve o atendimento a este princípio, pois consta entre os objetivos da instituição que deverão ser ministrados

⁹⁴ Optamos aqui por denominar os cursos Médio Integrados não ofertados na modalidade EJA, como “convencionais”, por questões ideológicas de discordância no uso do termo “regular” atribuído a tais cursos quando comparados à modalidade EJA.

curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio prioritariamente na forma integrada para os concluintes do ensino médio e público da EJA, assim como cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores. Há, inclusive, um anexo III na Organização Didática que trata exclusivamente da oferta da integração da educação profissional técnica com o ensino médio na modalidade EJA.

Nos Planos de Desenvolvimento Institucional - PDI (2009/2013 e 2014/2018), e nos Projetos de Curso dos cursos PROEJA, também há a concordância quanto ao atendimento do princípio 1, sendo que, em ambos os PDIs não há a perspectiva clara da ampliação da oferta dos cursos PROEJA, contrariando desta forma o Decreto nº 5.840/2006 em seu Art. 2º, § 2º que trata deste item. Ainda segundo o PDI 2014/2018, há a intenção da oferta de 21 novos cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados, licenciaturas e engenharias. Porém, nos novos *campi* Santa Maria da Boa Vista e Serra Talhada, há a oferta de cursos técnicos, tecnológicos e bacharelados, mas não há cursos na forma Médio Integrado ou PROEJA. E nos Projetos de Curso, apesar de em todos existir a especificação do atendimento à demanda social por políticas públicas perenes e relacionadas ao público da EJA, há contradições e confusões no que diz respeito à entrada, se semestral ou anual, modulação e ou seriação e sobre o conceito de modalidade⁹⁵. O princípio 1 é também ratificado em todos os Relatórios Gestores da instituição seja por meio dos objetivos registrados nos documentos, na sua área de atuação, inclusive, ofertando Educação Profissional articulada ao Ensino Fundamental na modalidade EJA, seja

⁹⁵ Destacamos que todos os Projetos de Curso se assemelham no formato e escrita, havendo inclusive, erros de correção ortográfica devido a substituição de palavras de forma desatenta de um Projeto para outro.

como processos finalísticos da instituição. Há que se registrar que de todos os Relatórios Gestores somente o de 2013 registra uma taxa considerável de inscritos para as vagas ofertadas. Em todos os outros, a taxa de inscritos não supera dois candidatos por vaga⁹⁶.

Já nas entrevistas, em todas, houve discordâncias quanto ao atendimento a este princípio, pois todos os entrevistados apontaram para seu atendimento parcial. Do ponto de vista da oferta, todos apontaram que a instituição tem cumprido com seu papel, tendo em vista, inclusive, a obrigatoriedade da oferta de 10% das vagas de ingresso anuais (BRASIL, 2006). Porém a chegada e a permanência do PROEJA na instituição foram e têm sido caracterizadas por dificuldades, como afirma Uchoa (2011), especialmente relacionadas às primeiras turmas (2006.2), das quais ainda hoje, 2015, há matriculados e poucos egressos. Segundo informações da Secretaria de Registro Acadêmico do Campus, desde as primeiras turmas no ano de 2006.2 até o semestre de 2015.1 haviam concluído, efetivamente, 17 estudantes⁹⁷. Registrando-se ainda, que nas primeiras turmas houve excessiva falta de professores, de forma prevista, inclusive, como consta no relato a seguir.

P. (2015) – [...] já existiam lacunas, sempre houve lacunas, desde quando eu entrei aqui, vou fazer 6 anos de IF. Física, matemática e química existe uma lacuna muito grande. Bem como eletrotécnica. [...] da minha época aqui já entraram 7 professores de eletro e que já foram transferidos. [...] e aí, infelizmente quem sai prejudicado é o aluno.

⁹⁶ Às vezes registra-se que há sobra de vagas para o PROEJA, como no Relatório de 2006.

⁹⁷ Há o registro de que existem 13 estudantes (em 2015.1) que concluíram todas as disciplinas, porém não realizaram ou não entregaram seu relatório de estágio, dessa forma não concluindo o curso.

Percebe-se uma desigual relação entre a entrada e a saída dos estudantes em decorrência das evasões e reprovações, da falta de formação continuada para os docentes, da concentração de disciplinas propedêuticas do início ao meio dos cursos e daí em diante uma concentração de disciplinas técnicas. Há relatos, ratificados pelos Relatórios Gestores, que apontam a dificuldade no preenchimento das vagas ofertadas e de que, estas não seriam preenchidas se fossem considerados somente os candidatos com formação de ensino fundamental. Parte dos estudantes aponta, também, dificuldades relativas ao deslocamento da residência para a instituição e desta para casa, além da ausência de materiais didáticos, da resistência de alguns professores em trabalhar com a EJA e da ausência de recursos financeiros para alguns materiais didáticos. Segundo uma estudante relatando parte destas dificuldades,

E. (2015) - Só essa mesmo do transporte. Assim, tive por que muitas das vezes pedem material, não é? E material às vezes é um pouco caro, às vezes você não tem. Dificuldade de livro no início que a gente não tinha direito à livros. [...] eu conheço alguns alunos da minha sala que deixaram às vezes de vir para a sala de aula por que não tinha o vale transporte, não tinha o vale.

Dessa maneira, muitas das dificuldades impulsionaram para cima os índices de reprovação e evasão.

Foi possível perceber que, do ponto de vista do acesso dos sujeitos da EJA à oferta educacional na instituição, este princípio foi atendido. Porém, concordando com Moll (2010), a oferta das vagas não foi acompanhada de condições de permanência e conclusão adequadas aos estudantes, fazendo com que muitos dos que tiveram acesso, saíssem novamente da escola como nos apontam os índices

de evasão registrados anteriormente no item 3.4 deste trabalho.

Princípio 2 – Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos.

Este princípio foi parcialmente atendido segundo o PDI 2014/2018, assim como nos Projetos de Curso dos cursos PROEJA. No Plano de Desenvolvimento Institucional há o destaque para o respeito à especificidade dos estudantes jovens e adultos através da criação e oferta de ações diversificadas no atendimento. Já nos Projetos de Curso houve o reconhecimento da especificidade dos estudantes da EJA a partir de suas condições de vida, interesse e trabalho, com a possibilidade de reconhecimento dos saberes dos sujeitos jovens e adultos através de certificação, ratificando assim o Decreto nº 5.840/2006 em seu Art. 7º. Porém, nos Projetos de Curso em que há objetivos⁹⁸, estes são direcionados exclusivamente à formação técnica. Costa (2010, p. 79) explica nesse sentido que,

[...] o fato dos implementadores terem mais experiência e vivência na Educação Profissional acarretaria que o curso teria um desenho mais próximo de um curso técnico do que de um curso na modalidade EJA, perfil este esperado e escrito pelos formuladores.

Sendo assim, justifica-se o formato, exclusivamente técnico, de um curso Médio Integrado na modalidade EJA.

No que tange aos Projetos de Curso, em todos há um dispositivo que afirma o caráter transitório do PROEJA, reafirmando seu lugar de ‘inquilino’ e, apontando que, a

⁹⁸ No Projeto de Curso do curso PROEJA Eletrotécnica não há objetivo geral, tampouco específico.

depende da demanda e das condições operacionais da instituição, a oferta do curso poderá ser suspensa. Seguindo na análise documental, houve atendimento a este princípio, de acordo com alguns Relatórios Gestores, ao indicar o reconhecimento do acesso do público jovem e adulto como direito, por exemplo no Relatório Gestor de 2008. Também através da alocação de recursos para formação de professores do PROEJA, através do Edital N° 11 de agosto de 2009 com apoio financeiro da SETEC/MEC, e, a partir de 2008, a alocação de recursos para o pagamento da assistência estudantil do PROEJA, também com apoio financeiro da SETEC/MEC. Destacamos que, mesmo existindo em alguns Relatórios Gestores a indicação do cumprimento deste princípio, o PROEJA ainda é registrado como atividade paralela aos cursos “regulares” nos mesmos Relatórios.

Já nas entrevistas, em todas, houve a indicação do não cumprimento deste princípio, tendo em vista que não houve a construção de uma identidade específica para o PROEJA, pois este foi construído a partir de fragmentos de outros cursos e formas de articulação. O PROEJA foi sendo planejado e executado a partir de outras formas pré-existentes, desconsiderando os princípios e as concepções previstas em seu Documento Base. Em decorrência disto, a matriz curricular de todos os cursos PROEJA é claramente dividida entre, de um lado, ensino propedêutico, do outro ensino técnico, reforçando o que aponta Rodrigues (2005) acerca da formação dualista onde, de um lado há uma educação operatória destinada aos trabalhadores e filhos de trabalhadores, do outro há uma educação orientada para o pensar, para a política e gestão da sociedade direcionada às classes dominantes.

Em quase todos os relatos há a indicação das dificuldades encontradas na implantação do Programa e que se desdobram até hoje (2015), como por exemplo, o fato de os horários de aula do PROEJA serem construídos depois

de todos os outros, demandando para o Programa professores que necessitavam complementar sua carga horária, além do que,

T. (2015) – [...] se você pegar o horário, eles dão preferência os professores substitutos ficarem mais no PROEJA. Os efetivos não, os efetivos estão no superior, estão dando aula no médio integrado, a maioria dos professores que está no PROEJA é substituto (grifo nosso).

Assim houve, durante muito tempo, o entendimento do PROEJA como sendo uma ação provisória do governo, por isso também merecia um ‘lugar’ provisório, como nos aponta o relato a seguir.

P. (2015) – No primeiro momento ele era um programa provisório. Era um programa que talvez tivesse algumas turmas se inserindo e depois o programa fosse acabar. Mas, se não me engano, acho que em 2011 quando teve o primeiro PNE, escrito para 2011-2020, ficamos sabendo que o programa iria se estender por vários anos, iria ser permanente.

Desse modo, justificavam-se as formas precárias de atendimento ao Programa tratando-o como apêndice das áreas técnicas. Assim, o PROEJA ocupou durante muito tempo um lugar secundário no Campus, o que se refletiu na construção dos Projetos de Curso. Segundo dados da Secretaria de Registro Acadêmico, os cursos de Eletrotécnica e Edificações, cujas primeiras turmas foram em 2006.2, ofertados pelo PROEJA, só tiveram seus Projetos de Curso aprovados pelo Conselho Superior da instituição, no mês de outubro de 2012. Sendo que, não há registro documental⁹⁹

⁹⁹ Não identificamos registro documental algum da aprovação do Projeto de Curso do curso PROEJA Informática na página da instituição

da aprovação do Projeto de Curso de Informática, cuja primeira turma foi ofertada em 2008.1.

Identificamos ainda, segundo dados da Secretaria de Registro Acadêmico que, proporcionalmente, em nenhum dos anos desde a abertura das vagas em 2006.2 até 2013, o Campus chegou a 8% das matrículas totais em PROEJA como apresentamos na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3: Matrículas do Campus Petrolina informadas ao censo escolar 2007-2013

Estudantes	Anos						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Geral	1202	1471	1684	1821	2198	2631	2884
PROEJA	47	109	65	94	123	174	198
%	3,91%	7,40%	3,85%	5,16%	5,59%	6,61%	6,86%

Fonte: Secretaria de Registro Acadêmico do Campus Petrolina.

Como se pode observar na Tabela 3 acima, o menor índice de matrícula do PROEJA no Campus foi registrado no ano seguinte à sua implantação com 3,91% de matrículas. E o ano em que mais se teve, proporcionalmente, matrículas do PROEJA foi em 2008 com 7,40% de matriculados comparados à matrícula geral.

Compreendemos, portanto, que, apesar de parte dos documentos apontarem para um cumprimento parcial deste princípio, de forma mais significativa e incisiva, os dados da Secretaria de Controle Acadêmico junto aos relatos, apontaram o contrário. Sendo assim, entendemos que não houve cumprimento deste princípio.

Princípio 3 – Ampliação do direito à educação básica pela universalização do Ensino Médio.

na internet, no item Resoluções do Conselho Superior. Além do que, a Secretaria de Registro Acadêmico do Campus nos informou em um quadro específico, não haver aprovação do Projeto de Curso no Conselho Superior.

Segundo o Estatuto da instituição, sua Organização Didática e seus Planos de Desenvolvimento Institucional, houve atendimento a este princípio, tendo em vista que no Estatuto do IF SERTÃO PE há entre suas finalidades a promoção e verticalização da Educação Básica à Educação Profissional, garantindo 50% das vagas em cada exercício para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e a Organização Didática, reafirmando a oferta dos cursos Técnicos de Nível Médio. Tanto o PDI de 2009/2013 quanto o de 2014/2018 ratificam o comprometimento com a inclusão de cidadãos da comunidade na oferta do Ensino Médio Integrado. Nos Projetos de Curso dos cursos PROEJA reafirma-se o cumprimento deste princípio tendo em vista a defesa da articulação da Educação Básica à Educação Profissional, como também a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas para acesso ao PROEJA. Houve ainda, segundo a maior parte dos Relatórios Gestores, o registro do cumprimento deste princípio através da defesa da articulação da Educação Profissional ao Ensino Médio como forma de proporcionar habilitação profissional para determinados setores da sociedade.

Porém, em todas as entrevistas, houve o relato de que tal princípio foi implementado de forma parcial, pois, de fato, houve a ampliação do acesso à Educação Básica, especificamente ao Ensino Médio pela articulação à Educação Profissional através do PROEJA. Mas, a quase totalidade dos entrevistados apontou que não houve, ou até houve de forma pouco significativa, contribuição à elevação da escolaridade dos estudantes, tendo em vista o grande número de evasões, de reprovações e a quantidade de estudantes que já ingressaram no PROEJA com o Ensino Médio concluído. Segundo o relato de um dos docentes,

P. (2015) – [...] eu posso lhe confessar que dos meus 10 alunos, todos tinham ensino médio. [...] Da

primeira seleção, todos tinham ensino médio. Da segunda seleção, dos que ficaram, acho que 70% tinha ensino médio já. Quando você não consegue permanecer, você vê que os desistentes provavelmente eram os alunos que não passaram já pelo ensino médio. É os que vinham mais carentes de conhecimento da segunda parte da educação básica que é o ensino médio. Então, nota-se que o tratamento com esse público foi bem adverso e provocou realmente a evasão deles.

O relato acima ainda aponta para outras questões, como por exemplo, o fato de que a maior parte dos estudantes que desistiram possuía apenas o Ensino Fundamental, e os que ficaram, em sua quase totalidade, já possuíam o Ensino Médio. Outro relato também ratifica tal afirmação, indicando que

G. (2015) – [...] os alunos que chegaram a concluir eles já tinham o ensino médio. Então se analisar por esse lado, o PROEJA não contribuiu para o aumento da escolaridade. Visto que, os alunos já tinham ensino médio. Eles consideram como ganho o fato de sair como técnico. Mas, em termos de escolaridade eles estão no mesmo nível.

Dessa forma compreendemos que, por mais que a instituição contribuisse com a ampliação do acesso à Educação Básica através do PROEJA, segundo os relatos, não houve contribuição significativa à elevação da escolaridade dos jovens e adultos que permaneceram até o final dos cursos, tendo em vista que já possuíam o Ensino Médio, fato semelhante ao que ocorreu no IFRN, segundo Moura e Henrique (2012). Inclusive, todos os estudantes entrevistados nesta pesquisa, também já possuíam a última etapa da Educação Básica anterior ao ingresso no PROEJA.

Nessa perspectiva entendemos que houve, de forma parcial, o atendimento a este princípio na materialização do PROEJA no IF SERTÃO PE Campus Petrolina.

Princípio 4 – Compreensão do trabalho como princípio educativo.

Tanto na Organização Didática da instituição quanto nos Projetos de Curso houve atendimento parcial a este princípio, no caso da Organização Didática em seu Art. 15, I há a especificação de que o trabalho pedagógico será voltado para a formação integral do cidadão, referenciado por uma visão crítica do mundo, de sociedade, educação, cultura, tecnologia e de ser humano. Ainda assim, não consta neste item a dimensão do trabalho como formação humana, tampouco especificamente como princípio educativo. Já nos Projetos de Curso¹⁰⁰, em todos há a perspectiva de um currículo integrador dos conteúdos do mundo do trabalho e da prática social dos estudantes, integrando diferentes áreas de conhecimento. Mas, existem inconsistências, como por exemplo, a confusão conceitual entre mundo do trabalho e mercado de trabalho. Em todos os Projetos o perfil do egresso é separado entre, de um lado as competências propedêuticas e do outro as técnicas. Destacamos que, segundo Rocha et al. (2013, p. 56), “O embasamento do projeto de EM integrado à EPT na modalidade EJA propõe a superação da histórica dualidade entre formação básica e formação profissional pela compreensão do trabalho em seu duplo sentido: ontológico e histórico [...]”.

Há de se destacar que, em todos os Projetos há a menção em abandonar a formação limitada ao mercado de trabalho, porém a perspectiva geral dos Projetos é exatamente contrária. Há uma explícita orientação da

¹⁰⁰ Nos referimos a Projetos de Curso, de forma genérica, pois há poucas mudanças entre um e outro. Percebemos que houve, na maioria das vezes, somente substituição de termos e expressões de um Projeto para outro.

formação para o atendimento às demandas do mercado de trabalho, além do que as disciplinas em todas as matrizes curriculares se dividem entre, do início ao meio dos cursos, as disciplinas predominantemente propedêuticas e, do meio ao final do curso predominantemente as disciplinas técnicas. Segundo Moll (2010, p. 132),

[...] a inclusão plena de milhões de jovens e adultos tem como um de seus fatores condicionantes a escolarização básica obrigatória, pública, gratuita, de qualidade e articulada às dinâmicas produtivas da sociedade, não na perspectiva do alinhamento subalterno da educação ao capital, mas da construção de projetos educativos plenos, integrais e integrados que aproximem ciência, cultura, trabalho e tecnologia na formação de novas gerações e das gerações historicamente excluídas.

Neste sentido, houve a compreensão de que, especificamente no Campus Petrolina, o PROEJA foi reconhecido, exclusivamente, como um curso técnico. Sua dimensão de etapa do ensino médio é, na maioria das vezes, desconsiderada segundo os relatos.

Ainda com relação às matrizes curriculares, as disciplinas propedêuticas que possuem relação direta com as áreas técnicas, como por exemplo matemática, física, química, possuem carga horária maior que as demais, conferir Anexos A, B, C e D no final deste trabalho.

Em relação às entrevistas, com exceção do segmento estudantil que relatou, em sua maioria, atendimento parcial a este princípio, todos os outros segmentos indicaram que não houve atendimento a tal princípio, pois nunca houve uma compreensão do ponto de vista conceitual ou teórico-metodológico do que fosse trabalho como princípio educativo ou currículo integrado. Acerca dos currículos, vários relatos apontam para sua montagem a partir de

currículos de outros cursos, dessa forma, houve uma sobreposição dos conteúdos. O relato de um professor explica um pouco tal problemática acerca do currículo integrado.

P. (2015) – [...] se você for analisar do ponto de vista interdisciplinar, não. Transdisciplinar, não. Multidisciplinar, no geral não. A gente ainda está muito fragmentado. A área de humanas ainda está muito fragmentada, a gente não tem aquelas reuniões onde a gente vai determinar, por exemplo, temáticas para serem trabalhadas. A gente tem um programa, cada um faz o seu, a gente vai para sala de aula e segue.

Além da separação de conteúdos nas práticas cotidianas relacionadas ao PROEJA há, segundo parte dos relatos, uma separação física entre a coordenação da área propedêutica e a da área técnica, o que implicou, dentre outros, uma concepção superficial e distorcida acerca do currículo integrado por parte de alguns profissionais. Para muitos, a integração curricular dava-se através de conversas entre docentes das áreas técnicas e propedêuticas nas reuniões pedagógicas.

A partir das análises apresentadas concluímos que este princípio não foi atendido, tendo como principal empecilho, a ausência de compreensão conceitual e teórico-metodológica acerca do trabalho como princípio educativo e, por conseguinte, do currículo integrado.

Princípio 5 – A pesquisa como fundamento da formação.

Em relação a este princípio, tanto o Estatuto da instituição, quanto sua Organização Didática apontam na perspectiva de seu atendimento, tendo em vista que o Estatuto aponta entre as finalidades da instituição a Educação Profissional e Tecnológica como processo

educativo e investigativo, inclusive, em um de seus princípios norteadores de atuação, especificando que deverá existir a verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e extensão. Quanto à Organização Didática, consta como um de seus objetivos específicos o incentivo à produção e desenvolvimento da pesquisa científica de forma integrada ao ensino e à extensão, e a defesa do desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão como atividades indissociáveis. Já os Projetos de Cursos e os Relatórios Gestores indicam que houve atendimento parcial a este princípio, pois em um dos Projetos de Curso (o de Eletrotécnica), datado de 2011, há entre seus procedimentos didático-pedagógicos a defesa da adoção da pesquisa como princípio educativo (p. 23). Nos outros Projetos de cursos, com datas posteriores, esse item foi retirado de tais procedimentos. De acordo com um dos relatos,

P. (2015) – Os alunos do PROEJA, eles têm uma dificuldade de tempo. Atualmente a última turma que está aqui, a mais avançada, tem 10, acho que 70% estão trabalhando. Mesmo as que não estão trabalhando, tem suas atividades diárias de casa. São mães, estão trabalhando. Eu não posso negar que elas estão ocupadas. Quando você precisa fazer um trabalho de pesquisa e o trabalho de pesquisa avança em turno oposto, eles têm dificuldades de estar inseridas.

Poucos relatos apontam para a existência de práticas de pesquisa em sala de aula. O que a quase totalidade dos relatos aponta é que os editais de seleção de programas de pesquisa da instituição não excluem os estudantes do PROEJA. O impedimento na participação dos estudantes do PROEJA, segundo os relatos, é dado pela ausência de disponibilidade de tempo por parte destes estudantes. Com relação aos Relatórios Gestores, houve atendimento parcial

a este princípio, pois somente no Relatório de 2010 há o registro de um dos princípios norteadores do trabalho institucional a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nas entrevistas, com exceção do segmento estudantes que indicou atendimento parcial a este princípio, todos os outros segmentos apontaram para o não atendimento. O segmento estudante apontou que houve atendimento parcial a este princípio, pois participaram, no início do PROEJA, de atividades ligadas exposição de atividades em feiras de ciências e ou visitas técnicas. A compreensão de pesquisa por parte deste segmento restringe-se a visitas técnicas e atividades pontuais de exposição de trabalhos realizados em sala de aula. Os outros segmentos entenderam que tal princípio não foi atendido, haja vista a não participação dos estudantes em projetos de pesquisa na instituição, além de poucas práticas de pesquisa em sala de aula.

Apesar de os documentos como o Estatuto e a Organização Didática apontarem para o atendimento a este princípio, e os Projetos de Curso e um Relatório Gestor apontarem para o atendimento parcial, compreendemos que a forma documental prevê, orienta, disciplina ou defende a implementação de determinadas ações e ou princípios. Porém, os implementadores do Programa, as pessoas que materializaram o PROEJA rotineiramente na instituição, o fizeram de forma que, não necessariamente, cumprissem com o constante nos documentos. Concluímos, dessa forma que, tal princípio não foi implementado, tendo em vista a escassa prática de pesquisa em sala de aula e a ausência de participação de estudantes do PROEJA em atividades relacionadas à pesquisa na instituição.

Princípio 6 – Consideração das questões geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Segundo o Estatuto da instituição e sua Organização Didática, este princípio foi atendido, haja vista que apontam como fundamentos do currículo a ser praticado pela instituição os princípios da estética, da sensibilidade, a política da igualdade, a ética, a identidade, a interdisciplinaridade, a contextualização, a flexibilidade e a educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano. O Regimento Geral da instituição ratifica os fundamentos do currículo expostos acima, porém indica que tais fundamentos deverão ser praticados por todos os cursos “regulares” da instituição. Entendemos que houve atendimento parcial a este princípio de acordo com o Regimento Geral, pois nos documentos da instituição, de forma frequente o PROEJA é compreendido como atividade paralela aos cursos ‘normais’ ou ‘regulares’. No Plano de Desenvolvimento Institucional 2009/2013, houve atendimento a este princípio, pois há o registro de que o perfil de egresso da instituição deverá contemplar os princípios da ética da identidade, política da igualdade e estética da sensibilidade. Nesse sentido ratificamos o que coloca Rocha (2013, p. 58) ao apontar que,

A diversidade é a marca da contemporaneidade da sociedade atual e torna-se desafiadora para a educação profissional, porque temos alunos e necessidades “no” e “do” trabalho cada vez mais heterogêneo. Os alunos, especialmente o público de EJA, têm projetos pessoais, trajetórias educacionais e experiências diferentes.

Assim, há, pelas próprias características dos estudantes da EJA, a necessidade do reconhecimento e trabalho de questões relativas à diversidade.

No que diz respeito às entrevistas realizadas, com exceção do segmento estudantes que indicou atendimento

parcial a este princípio, todos os outros segmentos apontaram para o não atendimento a este princípio dentro do PROEJA. Os estudantes indicaram que, de forma pontual, existiram discussões no sentido deste princípio em feiras de ciências ou em disciplinas da área propedêutica. Os outros segmentos indicaram o não atendimento a este princípio pelo fato de nada existir nas matrizes curriculares dos cursos PROEJA a esse respeito e, o pouco que tem sido feito restringe-se ao trabalho em disciplinas da área propedêutica como história, geografia e biologia. Parte dos relatos aponta que os currículos do PROEJA são cópias dos cursos Médio Integrados, sendo que nestes não constava o registro/indicação de atividades com temas relativos à diversidade. Dessa forma, no PROEJA também não haveria. O relato a seguir ilustra as colocações acima descritas.

P. (2015) – Se você pegar o projeto de curso do PROEJA, e pegar o projeto de curso do ensino médio. É o mesmo projeto de curso. Praticamente foi só um “*control C*”, “*control V*”, e não se preocuparam com o público alvo. [...] Tudo que a gente pegou praticamente é... Não muda nada do médio integrado.

Moura, (2012, p. 59, grifo no original), afirma que, “[...] o Proeja foi implantado por meio da transposição linear e reduzida ao ensino médio integrado, que vinha sendo lentamente implantado para os estudantes da denominada trajetória “regular””. Aliado a isso, como já apontado em relatos anteriores, o PROEJA não constituiu identidade própria, pois foi construído a partir de fragmentos de outros cursos com demandas e públicos diferenciados. Assim, por mais que o PROEJA trouxesse demandas de discussão acerca do tema diversidade, em sua dinâmica interna tais discussões foram escassas.

Desse modo, compreendemos que houve atendimento parcial a este princípio, tendo em vista que, mesmo de forma pontual e esporádica, ainda existiram discussões a respeito do tema diversidade dentro e fora da sala de aula.

A partir das conclusões destacadas acima, sintetizamos na Tabela 4 a seguir, as informações relativas a implementação dos princípios do PROEJA.

Tabela 4: Síntese das informações sobre implementação dos princípios do PROEJA.

Princípios	Implementado	Implementado parcialmente	Não implementado
Princípio 1	X		
Princípio 2			X
Princípio 3		X	
Princípio 4			X
Princípio 5			X
Princípio 6		X	

Fonte: Análise das entrevistas e documentos selecionados

De modo geral foi possível perceber, na análise documental, que os documentos regulam e registram formas a serem realizadas na instituição, não garantindo, por exemplo, sua implementação efetiva. Já as entrevistas materializam as formas através das quais o PROEJA foi implantado e implementado no Campus. Concordamos com Franzoi (2010, p. 25) ao apontar que, “[...] quem faz uma política são os professores e demais profissionais implicados na sua implementação. Ao mostrar como seus pensamentos, crenças e vivências repercutem sobre essa política, mostram o quão humanas são as políticas públicas”.

Diante destas análises foi possível perceber a existência de hiatos entre as concepções e práticas realizadas no IF SERTÃO PE Campus Petrolina e as demandadas pelo PROEJA, os quais podem ser observados por meio de consensos e dissensos.

O PROEJA com todas as suas demandas, características e dinâmicas específicas promoveu mudanças significativas no IF SERTÃO PERNAMBUCANO, isso é fato. Existiram momentos de convergência entre aquilo a que o PROEJA se propunha e os objetivos da instituição, assim como, também existiram momentos de divergência entre a implantação e implementação do Programa e as reações de muitos servidores do Instituto. Trataremos a seguir destes consensos e dissensos a partir dos fundamentos do PROEJA, descritos em seu Documento Base, e os objetivos do IF SERTÃO PE.

Nesse intento, os fundamentos do PROEJA descritos em seu Documento Base para o Ensino Médio são,

[...] a 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, 2007b, p. 5)

Já os objetivos do IF SERTÃO PE listados a seguir, foram retirados do seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2009/2013 (p. 28-29).

- 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;
- Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e

tecnológicas, estendendo seus benefícios a comunidade;

-Desenvolver atividades de Extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

-Estimular e apoiar processos educativos que levem a geração de trabalho e renda, e a emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

-Ministrar cursos em nível de educação superior: a) Cursos superiores de tecnologia que visem a formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) Cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências (química, física, biologia e matemática), e para a educação profissional; c) Cursos de bacharelado, sobretudo as engenharias, visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) Cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando a formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e Cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica.

A partir da análise dos fundamentos do PROEJA e dos objetivos do IF SERTÃO PE e, tendo por pano de fundo as entrevistas realizadas e as análises documentais, foi possível perceber que existem muito mais dissensos nesta relação que, propriamente consensos.

Os consensos entre os fundamentos do PROEJA e os objetivos da instituição se interseccionam em apenas uma intenção/orientação documental. A única convergência identificada deu-se acerca da necessidade de uma formação integrada sendo que, os objetivos da instituição expressam isso a partir da intenção em ministrar cursos técnicos prioritariamente nesta forma. Para além disso, as formas através das quais o Programa se materializou na instituição imprimiu dissensos entre os fundamentos do PROEJA e os objetivos do IF SERTÃO PE.

Apesar de os fundamentos do PROEJA apontarem para uma formação integrada em uma perspectiva para o efetivo exercício da cidadania, de forma panorâmica, tal perspectiva não é compartilhada pelos objetivos do IF SERTÃO PE. Ao contrário, existe forte conotação na formação orientada para atendimento às demandas do mercado de trabalho nos objetivos da instituição. Isto se expressa tanto na perspectiva da produção e geração de conhecimentos relativos às técnicas e tecnologias quanto na importância dada ao trabalho e renda, em detrimento da formação cidadã. Nesta direção, a expressão ‘mundo do trabalho’, constante no quarto objetivo, poderia ser substituída pela expressão ‘mercado de trabalho’ sem nenhum prejuízo à intenção do objetivo. Ainda acerca do termo ‘integrado’ registrado tanto nos fundamentos do PROEJA quanto nos objetivos do IF SERTÃO PE, podemos afirmar que os cursos integrados ministrados pela instituição, não necessariamente praticam a ‘integração’ constante nos fundamentos do PROEJA. Como já observamos anteriormente, há uma dificuldade teórico-metodológica e conceitual na instituição acerca da integração.

Segundo os fundamentos do PROEJA, o efetivo exercício da cidadania não se reduz a uma formação técnica ou prioritariamente técnica, sendo que, há, ainda, grande ênfase nesta formação nos objetivos da instituição. Há

também, no terceiro objetivo da instituição, a orientação da pesquisa direcionada ao desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, além do que, no quinto objetivo, há a utilização do termo “emancipação” em uma perspectiva prioritariamente econômica. Ambas as perspectivas se direcionam em sentido contrário às condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania, expressos nos fundamentos do PROEJA.

Por conseguinte, é possível reconhecer que, o caráter de inclusão expresso no formato e dinâmicas próprias do PROEJA, não poderia deixar de causar dissensos em uma instituição que historicamente constituiu seus quadros de estudantes a partir de rigorosos processos de seleção. Porém, faz-se necessária a compreensão de que os consensos e dissensos constituem-se em processos dialéticos que se imprimem na instituição como expressões das contradições existentes na própria ossatura do Estado. Nesta direção, tanto os movimentos de força hegemônicos como os contra-hegemônicos criaram uma arena como relações de poder, que se constituíram e se materializam nas intenções, fundamentos e ou objetivos tanto do PROEJA quanto do IF SERTÃO PE (POULANTZAS, 1980).

SOBRE OS IMPACTOS DO PROEJA NO CAMPUS PETROLINA: ÚLTIMOS OLHARES E CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa tivemos como objetivo geral a avaliação dos possíveis impactos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF SERTÃO PE Campus Petrolina, compreendendo o período de (2006-2013), com enfoque nos princípios estabelecidos pelo Documento Base do Programa. Nossos objetivos específicos foram: analisar se os princípios do programa estabelecidos no Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio foram implementados no Campus Petrolina e analisar os tipos de impactos que possivelmente ocorreram através do PROEJA no IF SERTÃO PERNAMBUCANO após sua implementação.

A tessitura desta pesquisa exigiu-nos a compreensão de que, nosso objeto não preexiste à análise. É construído na medida em que caminhamos teórica e metodologicamente diante dos desafios propostos. Isso nos possibilitou uma capacidade de plasticidade diante daquilo a que nos propomos realizar, ratificando determinadas dimensões e elementos e, por escolhas, eliminando outros. Nesse sentido, passamos por um amadurecimento científico, como pesquisador, necessário para o aprofundamento deste estudo e para busca de novas perguntas.

Foram enfrentadas dificuldades técnicas, operacionais e, algumas vezes, de logística no percurso desta

pesquisa. Alguns *e-mail's* não respondidos, às vezes nem lidos, auxílio a alguns entrevistados na compreensão das questões a serem respondidas, disposição na realização de duas, três, às vezes mais entrevistas seguidas foram alguns dos desafios enfrentados e que nos colocaram no campo real da pesquisa, distanciado muitas vezes da literatura.

Por fim, cabe-nos o reconhecimento e o esclarecimento acerca da transitoriedade das avaliações aqui realizadas, uma vez que, são produções de conhecimento construídas a partir de interpretações de fragmentos da realidade estudada. Reconhecemos a realidade como uma construção dialética e também dialógica, forjada no seio das contradições existentes no interior da sociedade e, do próprio Estado. Assim, esse foi o contexto das análises realizadas e das conclusões a que chegamos.

Propusemo-nos, nesta pesquisa, responder duas questões orientadoras, quais sejam: a) os princípios do PROEJA estabelecidos pelo Documento Base para o Ensino Médio foram implementados no Campus Petrolina conforme o desenho original? E, b) os possíveis impactos do PROEJA no Campus Petrolina são coerentes com os princípios do Programa?

Respondendo à primeira questão orientadora acerca dos princípios, chegamos às seguintes conclusões.

O primeiro princípio que trata da inclusão da população jovem e adulta nas ofertas educacionais em entidades públicas, foi atendido, do ponto de vista do acesso dos sujeitos jovens e adultos no IF SERTÃO PE Campus Petrolina. Contudo, o que se pôde observar é que a oferta do acesso não foi acompanhada de condições de permanência e conclusão para este público, gerando assim altos e rápidos índices de reprovações e evasão.

O segundo princípio que trata da inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos, não foi atendido tendo em vista a não constituição de uma identidade da modalidade

EJA já que, houve a junção de vários fragmentos preexistentes para a constituição da EJA integrada à Educação Profissional, além do que houve nítida separação, mesmo nas formas documentais, entre a formação propedêutica e a técnica.

O terceiro princípio que trata da ampliação do direito à Educação Básica pela universalização do Ensino Médio foi atendido parcialmente, pois, apesar de a instituição contribuir com a ampliação do acesso à Educação Básica através do PROEJA, pouco houve contribuição para a elevação da escolaridade dos sujeitos ingressantes devido aos altos índices de evasão, reprovação e ao fato de muitos dos ingressantes no PROEJA já possuírem o Ensino Médio. Inclusive, todos os estudantes entrevistados nesta pesquisa já possuíam o Ensino Médio anterior à entrada no PROEJA.

O quarto princípio trata da compreensão do trabalho como princípio educativo. Este princípio, segundo as análises realizadas, não foi atendido, posto que houve uma ausência de compreensão conceitual e teórico-metodológica acerca do trabalho como princípio educativo, e da mesma forma acerca do currículo integrado. O que se percebeu na maioria das análises neste princípio foi a clara cisão entre de um lado uma formação técnica, atendida de forma prioritária pela instituição e, do outro lado uma formação propedêutica, entendida como apêndice à formação técnica.

No quinto princípio, que assume a pesquisa como fundamento da formação, também não houve sua implementação, tendo em vista a escassa prática de pesquisa em sala de aula e a ausência de participação dos estudantes do PROEJA em atividades relacionadas à pesquisa na instituição.

Já o último princípio trata da consideração das questões geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. A partir de nossas análises concluímos que este princípio foi implementado

parcialmente posto que, mesmo de forma pontual e esporádica ainda existiram discussões a respeito do tema diversidade em atividades dentro e fora da sala de aula e que relacionaram os estudantes do PROEJA.

Entendemos que, na maioria das vezes, as formas documentais apontavam para o atendimento aos princípios, tendo em vista sua orientação como regulamento. Porém, as dinâmicas que relacionavam o Programa, seus sujeitos e a instituição, fizeram com que os princípios do PROEJA existentes em seu Documento Base não fossem implementados, em sua quase totalidade, segundo seu desenho original. Nesse intento, respondemos à primeira questão orientadora desta pesquisa.

Para responder a segunda questão orientadora deste trabalho tivemos que traçar um percurso metodológico específico, pois para saber se os possíveis impactos do PROEJA no Campus Petrolina foram coerentes com os princípios do Programa, tivemos antes disto, de: a) identificar a existência de impactos, b) classificá-los de acordo com nosso referencial teórico e c) verificar uma se houve, ou não, coerência dos possíveis impactos com os princípios do Programa.

A partir dos estudos realizados chegamos à conclusão de que, de fato, existiram impactos no IF SERTÃO PE Campus Petrolina oriundos do PROEJA, ou que tenham sido influenciados em parte pelo Programa. Foram identificados os seguintes impactos: mudanças não materiais no Campus em decorrência do PROEJA, como por exemplo o reconhecimento da especificidade do trabalho com a EJA; ampliação da capacidade de lidar com estudantes da EJA; ampliação da compreensão do campo educativo por parte da instituição; ampliação das discussões relativas à diversidade na instituição; ampliação da capacidade de inclusão da instituição; mudanças no Campus em decorrência do PROEJA, como por exemplo, mudanças nos processos de seleção de estudantes e a constituição de

políticas de acompanhamento e permanência dos estudantes; ampliação do trabalho com os conteúdos que auxiliem nas relações humanas e cidadãs e, ampliação da dinâmica pedagógica do Campus para o turno noturno. Tais impactos foram distribuídos por tipo de impactos e sua respectiva efetividade, segundo classificação de Figueiredo; Figueiredo (1986).

Em nossa análise identificamos que não houve, de forma significativa, impactos objetivos que pudessem gerar mudanças quantitativas na instituição. A totalidade dos impactos identificados foi de ordem subjetiva e substantiva, alterando dessa forma, mentalidades, práticas pedagógicas e de gestão administrativo-pedagógica, assim como a qualidade do tipo de educação ofertada pela instituição. É pertinente afirmar que os impactos gerados na instituição em decorrência do PROEJA ou influenciados por ele criaram uma esfera de positividade na instituição, tendo em vista que, todos os impactos foram positivos, mesmo possuindo efeitos negativos, como a evasão, por exemplo.

Dessa forma, nos foi possível afirmar que os impactos gerados ou influenciados pelo PROEJA na instituição guardam coerência com os princípios do Programa, pois se relacionam a ideias e práticas de inclusão social e aprendizagem organizacional. O que, segundo nossos estudos bibliográficos, documental e as análises das entrevistas, não quer dizer que, de fato, o quadro geral de atendimento ao Programa tenha promovido uma inserção orgânica do mesmo na instituição. Ao contrário disto, houve a produção de um ‘não lugar’ do PROEJA no IF SERTÃO PE Campus Petrolina. Muitas das práticas, entendimentos e registros documentais ainda vigentes relacionados ao Programa, o colocam em uma esfera de transitoriedade, como uma ação que, apesar de estar na instituição, este não é seu lugar orgânico. O PROEJA se constituiu dessa forma, como um ‘inquilino’.

Postas estas questões, avaliamos que nossas opções teórico-metodológicas foram as mais adequadas diante dos desafios enfrentados, mesmo existindo dificuldades operacionais ao longo da pesquisa, frente à sua implementação, como o desafio de superar a diferença conceitual entre o conceito de impactos e efeito frente à formulação dos roteiros de entrevistas, ou como formular questões para os roteiros de entrevistas e para o próprio Quadro de impactos que se sintonizassem com o conceito de impactos adotado na pesquisa.

Esperamos ainda, que esta pesquisa e seus resultados possam contribuir com a produção de conhecimentos relativos à temática trabalho e educação, assim como à Educação Profissional, ao Ensino Médio e especialmente à Educação de Jovens e Adultos, não só do ponto de vista da assunção do conhecimento como orientador das práticas, mas para a própria continuação do debate frente aos desafios postos pelo PROEJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, S. H. Política Social e Combate à Pobreza: a teoria da prática. In: ABRANCHES, S.; SANTOS, W.G.; COMIMBRA, M. **Política social e a questão da pobreza**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p. 9-31.

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

AGUIAR, A. A. G.; PAESE, C. R. Revisitando os conceitos de formulação, implementação e avaliação de políticas e programas sociais no Brasil. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 65-81, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/217/165>>. Acesso em: 02 set. 2014.

ALMEIDA, L. M. Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser: educação e trabalho no sistema penitenciário. In: MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. (Orgs.). **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 271-296.

ARAÚJO, A. M. C.; TAPIA, J. R. B. Estado, classes e estratégias: notas sobre um debate. **Crítica e sociedade: revista de cultura política**, v. 1, n. 1, p. 6-54, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade>>

/article/viewFile/13503/7730>. Acesso em: 18 ago. 2014.

ARCOVERDE, A. C. B. Avaliação de políticas públicas: elemento estratégico de gestão da coisa pública. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: NEOLIBERALISMO E LUTAS SOCIAIS: PERSPECTIVAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS, 4. 2009, São Luís. **Anais....** [São Luís], 2009.

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

ARRUDA, Andreia A. D. A formação do Estado Moderno sob a concepção dos teóricos contratualistas. **R. Curso Dir. UNIFOR**, Formiga, v. 4, n. 1, p. 51-57, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uniformg.edu.br:21011/periodicos/index.php/cursodireitouniformg/article/view/170/197>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

AZEVEDO, M. A. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. 2010. 219 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação (Centro de Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

AZEVEDO, M. A. **O PRONATEC no IFRN: algumas reflexões**. 2012. Disponível em:

<<http://www.pablocapistrano.com.br/2011/12/26/pronatec-no-ifrn-algumas-reflexoes/>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

BAUER, A. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, D. S. **Ensino Médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal: [IFRN Ed.], 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

_____. Decreto-Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 18 ago. 2014.

_____. Decreto-Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004a. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5154.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

_____. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/Port931_21MAR05.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2015.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 jun. 2005.** Institui no âmbito das instituições federais o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 jun. 2006.** Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de ensino com vistas a atuar de forma integrada e referenciada regionalmente. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007e.

_____. **Decreto nº 6.301 de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. (Revogado). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6301.htm>. Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. **Decreto nº 6.302 de 12 de Dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília,

DF: Ministério da Educação, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. **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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 27 dez. 2014.

_____. Ato n. 1, de 7 de dezembro de 2009. Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2009. Disponível em: <http://ifsertao-pe.edu.br/reitoria/images/ascom/reitoria/estatuto_if_sertao_pe.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. **Decreto nº 7.589 de 26 de outubro de 2011.** Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm#art9>. Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. **Lei n. 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. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 27 dez. 2013.

_____. Resolução Nº 60, de 28 de dezembro de 2011. Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/documentos/regimento_geral_ifsertao-pe.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 23 abr. 2015.

BROUSSELLE, A. et al. A avaliação no campo da saúde: conceitos e métodos. In: CONTANDRIOPOULOS, A. P. et al. (Orgs). **Avaliação: conceitos e métodos**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2011. p. 41-74.

CANO, I. **Introdução à avaliação de programas sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGB, 2006.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Campinas: Papirus, 1988.

CASTIONI, Remi. Avaliação de políticas públicas: modelos e usos da avaliação de impacto em programas de formação profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DO TRABALHO, 6., 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABET/UFMG, 1999. v. 2. p. 881-904.

CASTRO, M. D. R.; VITORETTE, J. M. B. **O Proeja no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação**. [S.l., 2008]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4447--Int.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PETROLINA. **Edital n. 005/2006**. PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional de Jovens e Adultos. Petrolina, 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PETROLINA. **Portaria Nº 162, de 20 de junho de 2006**. (Digitado).

CEFET PETROLINA. **Relatório de Gestão 2006**. Fevereiro de 2007. 116 p.

CEFET PETROLINA. **Relatório de Gestão 2007**. Março de 2008. 124 p.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DE PETROLINA. **Relatório de
Gestão 2008**. Petrolina, 2009. 128 p.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1919/1425>>. Acesso em: 12 set. 2014.

CLARKE, S. Crise do Fordismo ou crise da social-democracia? **Lua Nova**, n. 24, set. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451991000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 set. 2014.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. 11. ed. São Paulo: Vozes, 2013.

COSTA, R. C. O Proeja para além da retórica: um estudo de caso sobre sua implantação no campus Charqueadas: IF Sul-Rio-Grandense. In: SANTOS, S. V. (Org.). **Estudos sobre a implantação do PROEJA**. Pelotas: Editora Universitária. UFPEL. 2010. p.27-86.

COTTA, T. C. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 52, n. 4, p. 89-110, out./dez. 2001.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Orgs.) **Anuário brasileiro da educação básica 2015**. São Paulo: Moderna, 2015.

CUNHA, C. G. S. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil.** 2006. Trabalho elaborado durante o curso “The Theory and Operation of a Modern National Economy”, Programa Minerva, Washington, DC, 2006. 41 p.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

BELO HORIZONTE (MG). Prefeitura. Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social. **Dicionário de termos técnicos da assistência social.** Belo Horizonte: ASCOM, 2007. Disponível em: <http://www.cedecacasarenascer.org/uploads_arquivos/livros/1705175954000000-dicionario_de_termos_tecnicos_da_assistencia_social_2007.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

DRAIBE, S. M. Avaliação de Implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

DUTRA, E. O. Crítica de Marx à teoria Hegeliana do Estado: uma leitura da obra crítica à filosofia do direito de Hegel. **Filogênese**, Marília, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em:

<<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/eliudedutra.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

DYE, T. R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, J. F. (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília, DF: UnB, 2009. p. 99-128.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. [S.l., 1876].

ESPINOSA, R. M. Descentralização. In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. (Orgs.) **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: Ed. UEMG, 2012. p. 117.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e conjuntura**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 107-127, set./dez. 1986.

FONSECA, L. S. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 201-220.

FORGIARINI, K. R. B.; WEISSBACH, P. R. M. Evasão escolar no PROEJA. In.: MARÇAL, F. A.; MARASCHIN, M. S. (Orgs.) **Refletindo sobre o PROEJA: produções de Júlio de Castilhos**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 2010. p. 95-111.

FRANZOI, N. L. Apresentação do estudo de Rita de Cássia Dias Costa. In: SANTOS, S. V. (Org.) **Estudos sobre a implantação do PROEJA**. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL, 2010. p. 23-26.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, n. 21, p. 211-259, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper21.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>>. Acesso em: 08 set. 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**: Boletim 07, maio/jun. 2006. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 29-51. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/bol_etim_salto07.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2014.

GOMES NETO, J. B. et al. **Educação rural**. São Paulo: EDUSP, 1994.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GRAMSCI, A. Apontamentos e notas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Antonio Gramsci**. (Org./Trad.) NOSELA, Paolo. Recife-PE. MEC/Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. 2010. (Coleção Educadores MEC).

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GURGEL, W. B. Introdução às concepções, fundamentos e técnicas da avaliação por triangulação de métodos. In: SILVA, M. O. S. (Org.). **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras Editora; São Luiz: Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas direcionadas à Pobreza (Gaepp), 2013. p.131-176.

HAAS, F. Política social como política pública. **Veredas do Direito**, p. 113-123, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/23688/politica-social-como-politica-publica>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Brasília, DF, [2013]. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2009-2013**. Petrolina, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Relatório de Gestão 2009**. Petrolina, 2010. 125 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Edital Nº 015/2009**. Processo Seletivo para os Cursos Técnicos – 2010.1. Petrolina, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Edital n. 11 de agosto de 2009**. Dispõe sobre o Curso de Pós-Graduação *Lato*

Sensu – Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Petrolina, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Resolução Nº 0040 do Conselho Superior, de 21 de dezembro de 2010.** Petrolina, 2010. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/pro-reitorias/proen/cgca/legislacao/resolucoes/resolucao_n40_organizacao_didatica_geral.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Relatório de Gestão do Exercício de 2010.** Petrolina, 2011. 165 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Relatório de Gestão do Exercício de 2011.** 2012. 223p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SERTÃO PERNAMBUCANO. **Edital Nº 40 de 14 de novembro de 2012.** Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Subsequentes, Ensino Técnico Integrado ao Médio e Cursos PROEJA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Relatório de Gestão do Exercício de 2012.** 2013. 142p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **O que é o Saeb**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013**. 2014. 245p.

IF SERTÃO PE. PLANO de Desenvolvimento Institucional: **PDI 2014-2018**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF SERTÃO PE. Petrolina-PE. 2014. 152p. il.

JESSOP, B. O Estado, o poder, o socialismo de Poulantzas como um clássico moderno. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 17, n. 33, p. 131-144, jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782009000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 set. 2014.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: EDUEMG/ARTMED, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 13, 2007.

LIMA, V. F. S. A. Tendências da avaliação no âmbito das políticas públicas: desafios e perspectivas. In: ARCOVERDE, A. C. B. (Org.). **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais: modelos, metodologias e experiências de avaliação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. p. 53-61.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

LOPES, A. R. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G., SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131-138.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA entre desafios e possibilidades. **Holos**, ano 28, v. 2, 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914/536>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 141-200.

MOURA, D. H. O PROEJA e a Rede Federal de Educação e Tecnológica. In: Salto para o futuro – **EJA**: formação integrada ao ensino médio, Rio de Janeiro, boletim 16, p. 61-75, set. 2006. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327PROEJA.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

MOURA, D. H. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de. (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012. p. 47-81.

MOURA, D. H.; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. In: MOURA, D. H.; BARACHO, M. G. (Orgs.). **PROEJA no IFRN**: práticas pedagógicas e formação docente. Natal: IFRN Ed., 2010. p. 159-188.

NADLER, D.; GERSTEIN, M. S.; SHAW, R. B. **Arquitetura organizacional**: a chave para a mudança empresarial. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755/8987>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

OLIVEIRA, E. C.; MACHADO, M. M. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, E. C. et al. (Orgs.) **EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília, DF: Líber Livro. 2012. p. 121-141.

PACHECO, E. M. et al. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PAIVA, J. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. In: OLIVEIRA, E. C. et al. (Orgs.) **EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília, DF: Líber Livro, 2012. p. 45-65.

PAULANI, L. M. O Projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.

C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ/EPJSV, 2006. p. 67-107.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. In: Ensaio n. 2. Rio de Janeiro. Cesgranrio, 1994. P. 5-12.

PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO. 2013. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.do>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

PORTAL SCIELO BRASIL. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

PROCLANOY, J. L.; MOTTA, P. C. D. Inovação tecnológica: a privatização após o uso das “moedas podres”. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 32, n. 5, p. 48-60, nov./dez. 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v32n5/a06v32n5.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2015.

PROGRAMA de Governo 2002. Um Brasil para todos. Partido dos Trabalhadores. Diretório Nacional. S.l., 2002.

RICARTE, F. D. N. et al. Investigando as causas da evasão em cursos do PROEJA no IFRN: o caso da unidade de Curráis Novos. In: MOURA, D. H.; BARACHO, M. G. (Orgs.). **PROEJA no IFRN: práticas**

pedagógicas e formação docente. Natal: IFRN Ed., 2010. p. 93-119.

RIZZOTTO, M. L. F. Focalização em Saúde. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Orgs.) **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 221.

ROCHA, R. C. et al. O programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): desafios na construção do currículo integrado. In: MENDONÇA, S. R. P. et al. (Orgs.) **O PROEJA no IFRN: refletindo sobre o fazer pedagógico**. Santa Cruz: IFRN Ed., 2013. p. 53-65.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, educação e saúde**, v. 3, n. 2, p. 259- 282, 2005. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revista/s/r109.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2014.

RODRIGUES, L. C. Avaliação de políticas públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. In: DIÓGENES, E. M. N.; PRADO, E. C. **Avaliação de políticas públicas: interface entre educação e gestão escolar**. Maceió: Ed. UFAL, 2011. p. 37-55.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Artigos Inéditos**, p. 7-15, jan./jun. 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. O Ensino Médio e a Omnilateralidade: Educação Profissional no século XXI. **Eccos Revista Científica**, v. 12, n. 1, p. 27-49, jan./jun. 2010.

ROUSSEAU, J. **Do contrato social**. In: EBOOKS Brasil. [S.l.: s.n., 1762]. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

SÁ PESTANA, M. I. G. Avaliação educacional: o sistema nacional de avaliação da educação básica. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2007. p. 53-63.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Afrontamento, 1995.

SANTOS, G. S. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado**: tendências e riscos. 2006. Trabalho do GT 09 da 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

SANTOS, S. V. O PROEJA e os desafios das heterogeneidades. **Salto para o futuro – EJA**: formação integrada ao ensino médio, Rio de Janeiro, boletim 16, set. 2006.

SANTOS, Simone Valdete dos. **Possibilidades para a EJA, possibilidades para a Educação Profissional**: o Proeja. S.l., 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

SANTOS, S. V. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e

possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 120-130.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p.131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2014.

SCAFF, E. A. S. **Planejamento da educação e cooperação internacional: uma análise dos programas Monhangara e Fundescola**. 2006. 255 f. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SCHMIDT, Michele de Almeida. **Os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Proposta em discussão: políticas públicas para educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2004

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2007a.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos**: Documento Base. Brasília, DF, 2007b.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília, DF, 2010. 43 p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Capacitação de profissionais do Ensino público para atuar na educação profissional integrada a educação básica na modalidade de jovens e adultos. (**Proposta de documento para análise e considerações dos coordenadores de pólo da Especialização PROEJA. Circulação interna**). S/d. 23p.

SEGNINI, L. R. P. Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 72-81, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 ago. 2014.

SILVA E SILVA, M. O. **Construindo uma abordagem participativa para avaliação de políticas e programas sociais**. Congress of the Latin American

Studies Association, Rio de Janeiro, Brasil, 11 a 14 de junho de 2009. 24 p.

SILVA E SILVA, M. O. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante**: saber da partilha. Aparecida: Ideias & Letras, 2006, p. 123-150.

SILVA, A. R.; TERRA, D. C. T. **A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTFPR, 2013. Disponível em: <http://www.eventos.ct.utfpr.edu.br/anais/snpd/pdf/snpd2013/Arthur_Rezende.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

SILVA, L. L. S.; AZEVEDO, M. A. Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina, Caribe e particularidades brasileiras. **Holos**, Natal, ano 28, v. 2, p. 250-260, maio 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/928/548>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

SILVA, M. M. A.; HENRIQUE, A. L. S. Concepções de professores sobre os desafios da docência no PROEJA. In: MOURA, D. H.; BARACHO, M. G. (Orgs.). **PROEJA no IFRN**: práticas pedagógicas e formação docente. Natal: IFRN Editora, 2010. p. 13-36.

SILVA, M. O. S. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, M. O. S. (Org.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras Ed.; São Luiz: Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas direcionadas à Pobreza (Gaep), 2013. p. 19-107.

SILVA, V. C. N. **Os sentidos do PROEJA no âmbito da Educação Pública Brasileira**. Trabalho apresentado na VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2010a.

SILVA, V. C. N. A busca da integração curricular e a superação da evasão escolar: desafios na implementação do PROEJA. In: SANTOS, S. V. (Org.). **Estudos sobre a implantação do PROEJA**. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL, 2010. p. 93-134.

SOUZA, F. C. S.; NASCIMENTO, V. S. O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 409-434.

SOUZA, J. M. A. Estado e sociedade civil no pensamento de Marx. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 101, p. 25-39, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n101/03.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

SOUZA, K. R.; ROZEMBERG, B. As macropolíticas educacionais e a micropolítica de gestão escolar:

repercussões na saúde dos trabalhadores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 433-447, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/58627>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: DAZZANI, M. V.; LORDÊLO, J. A. C. (Orgs.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-29.

TAVARES, M. G. **Evolução na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Trabalho apresentado no IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

TOZONI-REIS, M. F. C. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Introdução à Pesquisa Científica em Educação. [S.l., s.d]. 38 p.

UCHOA, A. M. C. **A efetivação do programa PROEJA no IF Sertão-PE**: limites e desafios. 2011. 114 f. Monografia (Especialização)-Curso de Especialização em Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Petrolina, 2011.

VIEIRA, P. C. M. **Silêncios Simultâneos:** Currículo e Sexualidades. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)-Universidade do Minho, Braga, 2010.

ZORZI, F. Saberes do trabalho e saberes do trabalhador: experiências do PROEJA. In.: MARÇAL, F. A. et al. **Refletindo sobre o PROEJA:** produções do PROEJA Médio. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL, 2010. p. 69-77.