

**Ângela Xavier**

**DA MACROPOLÍTICA ÀS CONTRADIÇÕES E  
DESAFIOS EM NÍVEL LOCAL: DESCORTINANDO O  
PROEJA FIC EM PASSO FUNDO/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo

2013

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por sua infinita generosidade, pela oportunidade da vida e, com ela, toda a aprendizagem proporcionada.

Aos meus pais, Vera e Francisco, por me receberem e me acolherem em suas vidas e, ao meu pai de coração, Massilon, pelo carinho e atenção.

Ao meu querido e amado Denílson, companheiro de alegrias e tristezas, caminhando comigo na busca de um crescimento intelectual e espiritual, por sua generosidade, amizade verdadeira e, acima de tudo, pelo amor que nos une.

À minha amada filha, Maria Fernanda, luz de minha vida, pela paciência e espera, compreendendo que a mamãe precisava estudar, e por colorir minha jornada na Terra.

Agradeço, carinhosamente, ao Professor Telmo, que me orientou nos caminhos da pesquisa e por me ajudar a concretizá-la.

Às Professoras Maria Carolina e Rosimar, pelas valiosas sugestões, colaborações e também pelo incentivo na banca de qualificação.

A todos os professores do PPGEduc da UPF, que muito me ensinaram neste período.

Aos colegas de Mestrado por partilharem conhecimento e amizade, em especial, minha colega e amiga Sebastiana, que veio de tão longe trazer o seu brilho, encantando-nos com alegria e ternura, agradeço a sua parceria, amizade e força sempre presentes.

Às funcionárias da Secretaria de Pós-Graduação, Bárbara e Jéssica, pela disponibilidade e carinho em todos os momentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF pela oportunidade de realização do curso de Mestrado e ao IFSul *Campus* Passo Fundo, pelo apoio institucional.

À Secretaria Municipal de Educação, à Universidade Popular e, principalmente, às Escolas Municipais Daniel Dipp, Dyógenes M. Pinto e São Luiz Gonzaga, por abrirem as suas portas e me acolherem nesta empreitada.

Por fim, agradeço aos professores que disponibilizaram o seu tempo e atenção ao participarem e contribuírem com este trabalho e agradeço, de modo muito especial, aos ex-alunos, jovens e adultos, que aceitaram participar desta pesquisa e partilharam, com todos nós, um pouquinho de suas vidas, tornando possível este estudo.

***Nada é impossível de mudar***

*Desconfiai do mais trivial,  
Na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,  
Pois em tempo de desordem sangrenta,  
De confusão organizada,  
De arbitrariedade consciente,  
De humanidade desumanizada,  
Nada deve parecer natural,  
Nada deve parecer impossível de mudar.*

*Bertolt Brecht*

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como ocorreu a experiência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (PROEJA FIC) na cidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul (RS), a partir de uma interface entre o macro e o microcontexto, concretizada, em nível local, no período de 2010 a 2011, através de uma parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), *Campus* Passo Fundo, e a Rede Municipal de Educação deste município vinculada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). No campo teórico, buscaram-se as contribuições de Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, José Gimeno Sacristán, Angel Perez I. Gómez, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Jane Paiva, Maria Margarida Machado, Miguel Arroyo, entre outros. Metodologicamente, a pesquisa configurou-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa com uma interlocução quantitativa, envolvendo a aplicação de questionários junto aos professores que atuaram no processo local, a realização de entrevistas semiestruturadas com egressos do programa e a análise de documentos oficiais. A dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro, que é a introdução, apresenta os aspectos envolvidos na construção da pesquisa; evidencia a delimitação do tema, a justificativa, o olhar dos pesquisadores sobre o tema, a questão norteadora, os objetivos, uma síntese das opções metodológicas, bem como a estrutura que sustentou a investigação. O segundo capítulo analisa a trajetória da EJA no Brasil a partir de 1990, apontando os principais desdobramentos sócio-históricos e legais que trouxeram consequências à EJA; destaca a tradição de programas destinados à EJA e aos trabalhadores, fazendo uma síntese dos mesmos; historiciza a Reforma da Educação Profissional de 1996, regulamentada pelo Decreto 2.208/1997 e a sua herança à EJA. O terceiro capítulo caracteriza o PROEJA FIC em âmbito nacional, abrange a sua gênese, traduzida pela trajetória percorrida a partir de sua criação, através dos decretos, e o seu Documento Base; apresenta a sua concepção de formação integral e interlocução politécnica e omnilateral de acordo com os seus documentos norteadores, retratada a partir de seus pressupostos e princípios; aborda ainda a forma de operacionalização do programa como um todo e finaliza com a sua implantação em nível nacional. O quarto capítulo focaliza a abordagem metodológica adotada, retratando o espaço empírico, constituído pelo local e os sujeitos da pesquisa; apresenta os instrumentos e os procedimentos utilizados na coleta de dados; descreve o curso na área de Construção Civil idealizado com base nas diretrizes da macropolítica do PROEJA FIC implantado em Passo Fundo. O quinto e último capítulo apresenta a análise e a interpretação dos dados obtidos, busca respostas à questão norteadora, a partir dos documentos e do olhar dos sujeitos do estudo. De acordo com a análise dos dados, identifica-se a complexidade e as contradições entre o macro e microcontexto do PROEJA FIC, abrangendo desde a implantação, implementação até os resultados do programa. Neste processo, enfatizam-se as constatações finais da pesquisa, de um lado, os desdobramentos e os reflexos promovidos no contexto local devido: (a) ao fenômeno da juvenilização; (b) à permanência da histórica cisão entre educação e trabalho; (c) à prevalência da dualidade estrutural e; (d) ao alto índice de evasão. Por outro lado, destaca-se a intenção da macropolítica em promover uma inclusão social emancipatória em contraste com as demais propostas implementadas no cenário educacional brasileiro neste âmbito.

**Palavras-chave:** Políticas de educação. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. PROEJA FIC.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate how was the experience of the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Education of Youths and Adults, Initial Formation and Continuing with School (PROEJA FIC) in the city of Passo Fundo, Rio Grande do Sul (RS), as an interface between the macro and microcontext, implemented at the local level in the period from 2010 to 2011, through a partnership between the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFSul), Campus Passo Fundo, and the Municipal Education this city related to Education of Youths and Adults (EJA). In theoretical contributions were sought of Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, José Gimeno Sacristán, Angel Perez I. Gómez, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Jane Paiva, Maria Margarida Machado, Miguel Arroyo, among others. Methodologically, the research was configured as a case study, qualitative approach with a quantitative dialogue, involving the use of questionnaires with teachers who worked in the local process, conducting structured interviews with program graduates and analysis of official documents. The dissertation is structured in five chapters. The first is the introduction which presents the issues involved in building research; shows the delimitation of the subject, the justification, the look of the researchers on the topic, the research question, the objectives, a summary of the methodological options, and the structure that supported this research. The second chapter analyzed the history of adult education in Brazil since 1990, indicating the main socio-historical developments and legal consequences that brought the EJA, emphasizes the tradition of programs for adult education and workers, making a synthesis of same; historicizes Professional Education Reform 1996, regulated by Decree 2.208/1997 and their inheritance to the EJA. The third chapter features PROEJA FIC nationwide, covering their genesis, translated by trajectory from its inception, through the decrees, and its document base; presents his conception of comprehensive training and dialogue and polytechnic omnilateral according with its guiding documents, portrayed from its assumptions and principles; also discusses how to operationalize the program as a whole and ends with its implementation at the national level. The fourth chapter focuses on the methodological approach adopted, portraying the empirical space, consisting of the site and the research subjects; presents the instruments and procedures used in data collection; describes the course in Construction idealized based on the guidelines macropolitics PROEJA FIC deployed in Passo Fundo. The fifth and final chapter presents the analysis and interpretation of data, seeking answers to the main question, from the documents and the look of the study subjects. According to the data analysis, identifies the complexity and contradictions between the macro and the microcontext PROEJA FIC, ranging from the deployment, implementation until the results of the program. In this process, it is emphasized the final findings of the research, on the one hand, developments and reflections promoted in the local context because: (a) the phenomenon of younger players, (b) the permanence of the historical split between education and work, (c) the prevalence of structural duality and, (d) the high dropout rate. On the other hand, there is the intention of macropolitics in promoting social inclusion emancipatory in contrast to the other proposals in the Brazilian educational scenario implemented in this framework.

**Keywords:** Education Policies. Education of Youths and Adults. Professional Education. PROEJA FIC.

## LISTA DE SIGLAS

ACISA	Associação Comercial, Industrial e de Serviços Agropecuários
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNCT	Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo do Trabalhador
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional para a Educação de Adultos
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMA	Ensino Médio para Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ETP	Ensino Técnico e Profissional
FAT	Fundo de Amparo do Trabalhador
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Financiamento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFSEMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
OIT	Organização Internacional do Comércio
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEA	População Economicamente Ativa
PIC	Projeto de Inserção Contributiva
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação Profissional
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental

PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RS	Rio Grande do Sul
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SETEC	Secretaria de Educação Profissional Tecnológica
SGB	Sistema de Gestão de Bolsas
SIEP	Sistema de Informações da Educação Profissional
SIGA	Sistema Eletrônico de Registro e Gerenciamento Acadêmico
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UAMPAF	União das Associações de Moradores de Passo Fundo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UP	Universidade Popular

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE TENSÕES E POSSIBILIDADES</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Entrelaçamentos da EJA: uma perspectiva histórica e legal</b> .....	<b>21</b>
<b>2.2</b>	<b>A tradição de programas educacionais para a EJA</b> .....	<b>32</b>
<b>2.3</b>	<b>A reforma da Educação Profissional e sua herança aos trabalhadores jovens e adultos</b> .....	<b>41</b>
<b>3</b>	<b>O PROEJA FIC</b> .....	<b>47</b>
<b>3.1</b>	<b>A gênese do PROEJA FIC</b> .....	<b>47</b>
<b>3.2</b>	<b>Formação integral no PROEJA FIC: utopia?</b> .....	<b>53</b>
<b>3.3</b>	<b>Estratégias práticas</b> .....	<b>67</b>
<b>3.4</b>	<b>A implantação do PROEJA FIC nacional</b> .....	<b>73</b>
<b>4</b>	<b>O PROEJA FIC EM PASSO FUNDO – PASSOS PARA DESCORTINAR “O DETALHE”</b> .....	<b>78</b>
<b>4.1</b>	<b>O espaço empírico</b> .....	<b>79</b>
<b>4.1.1</b>	<b>A cidade de Passo Fundo e a Universidade Popular</b> .....	<b>79</b>
<b>4.1.2</b>	<b>O IFSul e o <i>Campus</i> Passo Fundo</b> .....	<b>86</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Conhecendo os sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>94</b>
<b>4.2</b>	<b>Instrumentos e procedimentos de coleta de dados</b> .....	<b>96</b>
<b>4.3</b>	<b>O esboço do curso</b> .....	<b>99</b>
<b>5</b>	<b>OS MÚLTIPLOS OLHARES DO PROEJA FIC EM PASSO FUNDO</b> .....	<b>102</b>
<b>5.1</b>	<b>Montando o quebra-cabeça – os adultos, a “mocidade” ou simplesmente alunos?</b> .....	<b>103</b>
<b>5.2</b>	<b>Educação x trabalho</b> .....	<b>109</b>
<b>5.3</b>	<b>(Des) integração – um diálogo necessário</b> .....	<b>115</b>
<b>5.4</b>	<b>Do fracasso escolar à evasão – desdobramentos e reflexos</b> .....	<b>122</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário</b> .....	<b>151</b>
	<b>APÊNDICE B – Solicitação para participação em pesquisa</b> .....	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada</b> .....	<b>154</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Minha experiência profissional como enfermeira do trabalho, tendo o *cuidado* como essência em todas as ações que permeiam esta profissão, sempre me despertou um olhar especial aos trabalhadores, jovens e adultos, que, por algum motivo, abdicavam de estudar para poder trabalhar. Inquietava-me o sentido atribuído por eles a esta situação, tornando-a um processo natural, que não exigia questionamentos; na verdade, parecia-me que o *direito* à escolarização ficava sempre em segundo plano frente ao *dever* de trabalhar, garantindo o seu sustento e de sua família. Esta era e é uma perspectiva de muitos trabalhadores frente ao modo de produção capitalista na sua atual configuração neoliberal. Assim, o *direito* subjetivo à educação, previsto em nossa Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, torna-se apenas uma prescrição legal, mas sem garantia de ser cumprida. Afinal, um direito só nasce quando há um aumento do poder do homem sobre outro homem (BOBBIO, 1992), ou seja, o direito começa a partir de uma exigência social, para posteriormente ser convertido em um direito praticado.

Isso sempre me intrigou, mas acabou permanecendo latente até o dia em que o meu cenário de trabalho mudou e iniciei uma nova trajetória profissional como enfermeira em uma instituição de Educação Profissional. Assim, minhas novas experiências profissionais giravam em torno do futuro trabalhador, o aluno. Esta etapa da minha vida é entrelaçada por novas vivências e desafios, que se constituem, conforme a conceituação de Josso (2010, p. 90), como

momentos ou acontecimentos-charneira [que] são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um 'divisor de águas', poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida.

Assim, diante deste novo momento de minha vida, muitas inquietações surgiram e também acabaram despertando as antigas e latentes, algumas destas converteram-se em problemática de pesquisa, que se concretiza com esta dissertação de mestrado. Particularmente, no âmbito da formação inicial voltada para o público de jovens e adultos, é que se configura o objeto de estudo a ser analisado, sendo este o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (PROEJA FIC).

A proposta do PROEJA FIC tem as suas raízes em 2005, porém se solidifica somente em 2006 com uma perspectiva de consolidar-se como política educacional, almejando superar a histórica dicotomia existente entre formação geral e formação profissional, bem como as formas aligeiradas de formação destinadas aos trabalhadores jovens e adultos, pura e simplesmente para inserção no mercado de trabalho. Para concretizar a sua proposta, apropria-se dos princípios de uma formação integral, isto é, que prime pela emancipação dos sujeitos. Para isso, põe em xeque um desafio – a integração do Ensino Fundamental da EJA à Educação Profissional, esta última voltada para a formação inicial e continuada.

O programa surge em um cenário brasileiro em que 68 milhões de jovens e adultos com 15 anos ou mais não haviam concluído o Ensino Fundamental e, deste total, apenas seis milhões (8,8%) estavam matriculados em EJA, segundo dados de 2003 revelados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dessa forma, o PROEJA FIC pretende tornar mais significativa esta fase de escolarização a este enorme contingente populacional.

Considerando que o PROEJA FIC constitui-se como uma proposta relativamente nova, permeada por uma intencionalidade política de inclusão social emancipatória (BRASIL, 2007a), dada a natureza complexa e controversa que um programa educacional pode representar, faz-se imprescindível realizar uma avaliação do mesmo. Porém, conforme Mainardes (2006, p. 49), são os processos “micropolíticos e a ação dos profissionais” que desenvolvem o programa em nível local, que irão influenciar os resultados da proposta, ou seja, a forma como será materializada. No entanto, para análise destes resultados micropolíticos, indica-se uma articulação com os processos “macropolíticos”.

Sob esta perspectiva, buscando conhecer estes processos micropolíticos do programa e a forma como foi materializada a sua proposta é que pretendemos descortinar, nesta pesquisa, a experiência do PROEJA FIC, concretizada a partir de uma parceria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), *Campus* Passo Fundo, com as prefeituras dos municípios de Passo Fundo e Pontão. Esta experiência, ocorrida em 2010/2011, constituiu-se como pioneira tanto para o instituto, quanto para os municípios que desenvolveram esta proposta, sob a coordenação-geral da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC).

Antes de desvelar os entrelaçamentos desta experiência, sob a tutela de promover uma articulação com os processos macropolíticos, buscamos conhecer o olhar dos pesquisadores a partir da produção acadêmica *Stricto sensu* referente ao PROEJA FIC, sem almejar, com isso, construir um estado da arte referente à temática. Para isso, realizamos um mapeamento desta

produção empregando, como fonte de referência, o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem determinar um ano base para pesquisa, a fim de evitar uma limitação. Utilizamos dois descritores para pesquisa, sendo um deles PROEJA<sup>1</sup>, o outro PROEJA FIC<sup>2</sup>. Com relação ao descritor PROEJA, foram encontradas quinze teses e cento e cinco dissertações, porém ao refinarmos a pesquisa ao descritor PROEJA FIC, havia sete dissertações e apenas uma tese. Consoante aos propósitos deste estudo, direcionamos atenção especial aos resumos obtidos das pesquisas referentes ao descritor PROEJA FIC.

Nestes resumos, encontramos a pesquisa desenvolvida por Gomes (2007), a qual teve como objetivo analisar a proposta de inclusão do tema “Processo de envelhecimento no currículo do Programa Integrar”, no módulo “Saúde e Cidadania”. A autora realizou um acompanhamento crítico-reflexivo dessa mudança curricular, tendo como pano de fundo a perspectiva de inclusão da temática do envelhecimento no ensino da EJA em uma turma de PROEJA FIC. O resultado da pesquisa evidencia que, apesar dos educandos terem resistência para abordarem o tema saúde e envelhecimento, ao final do estudo e da abordagem de suas histórias de vida, eles perceberam-se como sujeitos coletivos que procuram melhores condições de trabalho, educação, saúde, moradia e um envelhecimento digno.

A dissertação de Rosta-Filho (2010) mostra a relação entre educação e cidadania. Para isso, analisa o Programa Brasileiro de Alfabetização (PBA) e o PROEJA, em todas as suas possibilidades, como a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, a formação inicial e continuada integrada ao Ensino Médio, a formação inicial e continuada integrada ao Ensino Fundamental e o programa de Educação Profissional integrado à educação escolar indígena, o PROEJA indígena. O autor conclui a sua investigação apresentando dados relativos aos alunos destes programas, traçando, assim, um perfil dos mesmos, considerando: onde moram, a sua atual situação perante o mundo do trabalho, que tipo de escola frequentaram, a renda familiar, o porquê da escolha do curso, as expectativas em relação ao curso, como é a relação entre o professor e aluno, qual a intenção quanto ao prosseguimento dos estudos e as suas principais dificuldades em relação ao curso.

---

<sup>1</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>2</sup> A escolha por estes descritores justifica-se pelo viés do programa adotado em cada um deles, pois, apesar do programa como um todo ser designado PROEJA, esta denominação específica também se refere a sua possibilidade de destinar-se aos sujeitos da EJA Ensino Médio integrada ao ensino técnico em sua grande maioria, ou seja, uma perspectiva que difere do PROEJA FIC, que, apesar de ter os mesmos fundamentos legais do PROEJA Ensino Médio, engloba outro público, a EJA Ensino Fundamental integrada à formação inicial exclusivamente.

Batista (2011) teve como objetivo maior, em sua pesquisa, descrever os caminhos para implantação do PROEJA FIC e as práticas de gestão assumidas pelo município da Serra no Espírito Santo. Os resultados de seu estudo mostraram que a implantação PROEJA FIC no município não levou em consideração a efetiva instituição da integração da EJA com a Educação Profissional. Para a autora, esta integração não foi possível, pois não houve a fomentação de um espaço, nem formação continuada para concretizar-se a proposta.

Já Moreira (2011) teve, em sua pesquisa, o objetivo de analisar a opção dos alunos em cursar a EJA, como formação propedêutica de conclusão do Ensino Médio, ou PROEJA, com formação integrada entre Ensino Médio e formação profissional. Aponta, em sua investigação, três itens que levaram os alunos a optarem pela EJA: a conclusão mais rápida dos estudos; a possibilidade de ingresso no mundo do trabalho; e promover condição melhor de vida. Os alunos que optaram pelo PROEJA, fizeram-no pela mais rápida inserção no mercado de trabalho. Salientamos que, apesar da dissertação de Moreira (2011) estar entre aquelas selecionadas a partir do descritor PROEJA FIC, o eixo norteador da pesquisa não está sob este viés, mas sim no PROEJA Ensino Médio.

A pesquisa de Bandeira (2011) traz observações sobre as dificuldades vivenciadas por estudantes da EJA ao tentarem exercer o ato da leitura e da escrita de maneira proficiente. Debruçou-se sobre a questão da leitura vivenciada pelos estudantes da turma do curso *técnico integrado de nível médio* de qualificação em operação de microcomputadores na modalidade EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), *Campus* de Cajazeiras. Constatou a necessidade de incluir-se e de expandir-se, no cenário educacional, a consciência da importância e da relevância da construção de uma política de acesso, concreto e material, à leitura e aos bens culturais que consubstanciam o mundo letrado. Entretanto, também não se insere em PROEJA FIC.

Almeida (2011) investigou os percursos formativos dos sujeitos trabalhadores do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), compreendendo, assim, como a valorização dos saberes da experiência pode contribuir em seus processos formativos. Procura também conhecer a realidade desses sujeitos que retornam à escola e que relacionam a conclusão do Ensino Médio à aquisição de uma formação profissional. Os resultados da pesquisa apontam que o afastamento precoce da escola marcou a história de vida desses alunos e o retorno à escola está relacionado ao desejo de apoiar a família, ajudar e servir de exemplo aos filhos. A autora conclui que os alunos desejam estudar e almejam uma formação de qualidade, acreditando que o IFBA tem competência para isso, mas, para que isso ocorra, as experiências de vida desses sujeitos precisam ser valorizadas.

Observamos que a investigação de Almeida (2011) sobre o PROEJA não contempla os sujeitos da EJA Ensino Fundamental, isto é, não se refere ao PROEJA FIC.

A dissertação de Repolês (2011) teve como objetivo geral investigar os processos de avaliação e seleção de materiais didáticos convencionais e integrativos das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) para ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no PROEJA e no PROEJA FIC em dois *campi* distintos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas (IFSEMG) e em escolas municipais de duas cidades da Zona da Mata. Ao concluir, a autora revela que, nas escolas pesquisadas, as atividades didáticas, em geral, não privilegiam a formação integral do estudante nem o trabalho com os gêneros textuais e a consequente potencialização dos letramentos. No que concerne às TDIC, embora os professores não as usem efetivamente em sala com os alunos, recorrem a elas com frequência para desenvolverem atividades didáticas.

Rocha (2011) abordou, em sua tese, a temática da formação inicial de trabalhadores, tendo em vista compreender a relação existente entre formação profissional e elevação da escolaridade. Para tanto, analisou quatro políticas públicas federais de qualificação profissional implementadas no Brasil nos últimos cinquenta anos: Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO) (1963–1982), Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR) (1996–2002), Plano Nacional de Qualificação (PNQ) (2003–) e PROEJA FIC (2006–). Concluiu com uma síntese integrativa, propondo a classificação das políticas públicas de qualificação profissional em função de dois critérios: a relação entre formação profissional e elevação da escolaridade e o processo de implementação da política.

O olhar dos pesquisadores quanto ao PROEJA FIC, percebido a partir deste breve mapeamento da agenda de pesquisas, encontra-se esparso, principalmente, se for considerada a importância da questão da avaliação do programa. Ela *pode* ser apreendida como um instrumento democrático, essencial também para fornecer subsídios aos formuladores de políticas e aos gestores do programa, trazendo dados importantes em prol de um desenho de políticas educacionais mais consistentes e, conseqüentemente, de uma gestão pública mais eficaz (ARRETICHE, 1998). Ou seja, a avaliação de um programa educacional constitui-se como uma forma de “regulação social da ação pública” (DUARTE et al., 2009), tanto do ponto de vista acadêmico, quanto social. Entretanto, Arretche (1998) defende que a avaliação não deve proceder do órgão do governo responsável pela implementação, pois o ponto crucial na avaliação é a neutralidade, sendo difícil que uma avaliação vinda das próprias equipes governamentais, que foram responsáveis por todo processo de execução do programa, seja crível. Neste sentido, buscamos, a partir deste trabalho, ampliar este olhar que se direciona a

avaliar este programa. Para isso, ao iniciar esta caminhada, delimitamos o foco desta pesquisa ao PROEJA FIC, especificamente a parceria entre o município de Passo Fundo, através da Secretaria Municipal de Educação (SME), a partir da Universidade Popular<sup>3</sup> e o IFSul *Campus* Passo Fundo<sup>4</sup>. Assim, esta investigação tem como questão central verificar como concretizou-se a experiência do PROEJA FIC em Passo Fundo/RS a partir de uma articulação entre as concepções da macropolítica prescritas nos documentos norteadores e os processos e desdobramentos em nível local.

Desse modo, o fio condutor desta pesquisa fundamenta-se em seu objetivo geral, que é investigar como ocorreu a experiência do PROEJA FIC em Passo Fundo/RS, a partir de uma interface entre o macro e o microcontexto deste programa, com ênfase nos processos locais sob o olhar dos egressos e dos professores envolvidos neste processo.

Além disso, pretendendo desvelar o contexto que influenciou a concretização desta experiência, e a forma como ela materializou-se, foram elencados os seguintes objetivos específicos: (i) realizar uma contextualização sócio-histórica da EJA e da Educação Profissional a partir dos anos 1990, relacionando-a com questões políticas e legais; (ii) apresentar as características do PROEJA FIC, problematizando-as no contexto local em que se insere o estudo de caso; (iii) confrontar as propostas e as concretizações da macropolítica do PROEJA FIC em nível local, envolvendo o contexto da implantação, implementação e dos resultados do programa em Passo Fundo e; (iv) identificar como consolidou-se a experiência local do PROEJA FIC em Passo Fundo/RS sob o olhar de professores e egressos envolvidos neste processo.

Para alcançar estes objetivos, trilhamos um percurso metodológico primando por uma pesquisa qualitativa, que se insere “no mundo dos significados, das ações e relações humanas” (MINAYO, 2002, p. 10), porém com uma interlocução quantitativa, a qual dá ênfase a dados visíveis e concretos. Segundo a autora, não há motivo para contrapor as duas abordagens, na realidade uma pode complementar a outra. Diante desta dialética quanto ao método de pesquisa, Minayo (2002, p. 24-25) advoga que

---

<sup>3</sup> Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2012a), a designação *Universidade* refere-se ao papel desempenhado pelas Instituições de Ensino Superior na sociedade e o seu campo de atuação corresponde à classificação prevista pela Lei Federal 4.320/64, regulamentada pelas portarias 09 de 28 de janeiro de 1974, nº 04 de 12 de março de 1975, nº 25 de 14 de julho de 1976 da Secretaria de Orçamento e Finanças, da Secretaria de Planejamento da Presidência da República. Entretanto, a Universidade Popular de Passo Fundo, a qual será abordada no capítulo quatro, é subordinada à Secretaria Municipal de Educação e tem como objetivo promover a formação continuada de jovens e adultos.

<sup>4</sup> A implantação do IFSul, *Campus* Passo Fundo, está em conformidade com a Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005, a qual efetiva a expansão da oferta de educação profissional, sendo oficialmente inaugurado no dia 31 de outubro de 2007.

o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou 'objetos sociais' apresentam.

A pesquisa também se configura em um estudo de caso que, segundo Yin (2010, p. 24), “permite que seus investigadores retenham características holísticas e significativas de eventos da vida real”, contribuindo, assim, para o conhecimento do fenômeno local, investigando o seu contexto natural. Perante esta abordagem metodológica, definimos, como instrumentos da pesquisa, a entrevista semiestruturada, o questionário e os documentos. A partir desta triangulação de fontes de dados, o estudo de caso torna-se “mais convincente e acurado” se baseado em diversas avaliações, interpretações e olhares frente ao mesmo fenômeno (YIN, 2010, p. 143).

Em busca de respostas à questão norteadora desta investigação, levamos em consideração que toda produção de conhecimento constitui-se em um processo histórico, complexo e repleto de contradições (PÁDUA, 2004) e, justamente devido a esse caráter, buscou-se manter uma linearidade neste estudo, assim, ele foi estruturado em capítulos.

No presente capítulo, apresentam-se alguns aspectos envolvidos na construção desta pesquisa. Evidenciam-se a delimitação do tema, a justificativa, o olhar dos pesquisadores sobre este tema, a questão norteadora, os objetivos, uma síntese das opções metodológicas, bem como a estrutura que sustenta esta investigação.

O segundo capítulo pretende aproximar o leitor da trajetória da EJA no Brasil, a partir de 1990, apontando os principais desdobramentos sócio-históricos e legais que trouxeram consequências a EJA, tanto de forma positiva quanto negativa, destacando-se também a *tradição* de programas destinados não apenas à EJA, mas também aos trabalhadores, fazendo uma síntese dos mesmos. Na sequência, discorre sobre a polêmica Reforma da Educação Profissional ocorrida a partir de 1996, regulamentada pelo Decreto 2.208/1997 e a sua herança à EJA.

O terceiro capítulo apresenta o PROEJA FIC em âmbito nacional, abrange a sua gênese, traduzida pela trajetória percorrida a partir de sua criação através dos decretos e o seu do Documento Base; apresenta a sua concepção de formação integral e interlocução politécnica e omnilateral de acordo com os seus documentos norteadores, retratada a partir de seus pressupostos e princípios, confrontada em uma análise, amparada pelo entendimento de estudiosos que se debruçaram sobre o tema, como Frigotto, Ciavatta, Kuenzer, Machado,

dentre outros. O capítulo aborda ainda a forma de operacionalização do programa como um todo e finaliza com a sua implantação em nível nacional.

O quarto capítulo focaliza a abordagem metodológica adotada, retratando o espaço empírico, constituído pelo local e os sujeitos da pesquisa, apresenta os instrumentos e os procedimentos utilizados na coleta de dados. Descreve também o esboço do curso na área de Construção Civil idealizado a partir das diretrizes da macropolítica do PROEJA FIC a ser implantado em Passo Fundo.

O quinto e último capítulo apresenta a análise e a interpretação dos dados obtidos, buscando respostas à questão norteadora, a partir de documentos e do olhar dos sujeitos do estudo, ou seja, professores e egressos deste programa.

Ao término da investigação, foram traçadas algumas considerações finais, resultando em uma síntese integrativa deste estudo.

## 2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE TENSÕES E POSSIBILIDADES

A educação, em seu aspecto mais amplo, faz parte da existência humana. Desse modo, as relações estabelecidas entre o sujeito e o mundo, com os outros e consigo mesmo, também fazem parte de um processo educativo.

Partindo desta concepção, Gómez (1998a, p. 13) acredita que a educação “cumpre uma iniludível função de socialização”, assim, a configuração social da espécie tem um fator decisivo na humanização do homem. Isso ocorre porque o homem, enquanto espécie, não carrega geneticamente as funções que podem vir a torná-lo humano. Por esta razão, como assinala Paulo Freire (2005), o homem é um ser inacabado. Nascemos inconclusos e vamos pouco a pouco, através de um “processo de socialização”, educando-nos nas chamadas “aquisições adaptativas da espécie” (GÓMEZ, 1998a, p. 13), que, conforme já referido, não dependem da herança genética, mas que são passíveis de receber influência do meio em que vive.

Assim, podemos dizer que a educação está associada a um “que-fazer” humano (FREIRE, 1971) que, na busca por “ser mais”, ou seja, na busca pela sua “vocação ontológica” (FREIRE, 2005), desenvolve-se e humaniza-se de acordo com a sociedade em que vive. Isso justifica o apontamento de Brandão (2007, p. 7), quando afirma que “ninguém escapa da educação”, no sentido de que ela é intrínseca à vida.

Todavia, diante dos diversos tipos de sociedade, podemos perceber características diferenciadas no que tange à educação. Nas sociedades primitivas, por exemplo, as quais eram caracterizadas por um modelo coletivo de produção para a existência humana, a educação acontecia de forma espontânea, não havia diferenciação entre os membros das comunidades (SAVIANI, 2007). Porém, com a ascensão das sociedades industriais contemporâneas e suas tamanhas complexidades e diversificações de funções, novos processos de educação foram sendo exigidos, conduzindo a formalização dos sistemas educacionais (GÓMEZ, 1998a). Desse modo, surgiu uma educação formal, obrigatória para todas as camadas, preparando as novas gerações para participarem do mundo do trabalho, com a intervenção específica da escola (GÓMEZ, 1998a). Entretanto, esta mesma sociedade que dividiu os homens em classes, acaba dividindo também a educação a partir da escola (SAVIANI, 2007). Esta educação só seria destinada a *todos*, segundo Cury (2002, p. 252), referenciando Adam Smith, “a fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho”, ainda assim, “em doses homeopáticas”.

Sob este viés, a escola, ao tentar *preparar* os sujeitos para o mundo do trabalho, de acordo com a sua função socializadora, assume a contradição da sociedade contemporânea, a qual é “governada pela implacável e às vezes selvagem lei do mercado na esfera econômica” capitalista (GÓMEZ, 1998a, p. 15). Neste caso, a escola pode também reafirmar ou reproduzir as diferenças sociais da sociedade, pois muitos acabam assumindo funções submissas em um mundo do trabalho que nem sempre é *justo*, permeado ainda por competitividade. A partir deste processo de desigualdades é que “assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem” (GÓMEZ, 1998a, p. 16).

Diante do conformismo e individualismo com relação a atual configuração da sociedade, para a qual, como vale lembrar, a educação é reconhecida como um direito, muitos vão sendo excluídos da educação formal, por diversos motivos, mas que se coadunam em duas vertentes. Em uma delas, encontram-se os que precisaram interromper a sua caminhada escolar há muito tempo e na outra vertente estão os que foram excluídos precocemente da escola, englobando um enorme contingente da população brasileira (BRUNEL, 2004). Estes sujeitos são jovens e adultos que retornam à escola a partir de outra modalidade de ensino, a EJA.

Assim, considerando a educação em seu sentido amplo, a partir de seu viés de humanização do homem, até chegarmos à escola, como instituição formal, frente ainda às contradições que são pulverizadas em nossa atual sociedade, torna-se claro que há um equívoco ao reduzir a educação simplesmente a limites etários de infância ou adolescência, pois, assim, estamos excluindo (novamente) jovens e adultos que não puderam ter acesso a esta educação em determinada faixa etária de suas vidas. Isso, para Pinto (2010), gera um “erro lógico, filosófico e sociológico” que é o ponto de onde partem as dificuldades em relação à educação de jovens e adultos.

Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), alertam que, ao reduzirmos a educação voltada aos sujeitos<sup>5</sup> jovens e adultos a mera escolarização<sup>6</sup> estamos sendo propulsores de um equívoco,

---

<sup>5</sup> Adotaremos a terminologia *sujeito*, ao nos referirmos aos jovens e adultos, seguindo a concepção de sujeito definida por Charlot (2000, p. 33) como “um ser humano aberto ao mundo que não se reduz ao aqui e agora [...], um ser social [e] um ser singular, que tem uma história” que se produz a si mesmo, mas que também é produzido pela educação e pela sociedade.

<sup>6</sup> Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2012b), a escolarização é um “processo educativo que é programado, executado e controlado pela instituição escolar e que obedece à legislação do ensino”. Dentro dos parâmetros formais da educação, a escolarização é concebida e controlada pela escola, a qual é regida pela legislação vigente. Assim, a escolarização tem um *locus* privativo chamado escola, abrangendo práticas específicas institucionalizadas e engloba, ainda que em seus processos formais, um conceito ainda maior que é o da educação.

visto que a EJA engloba o conceito amplo de educação, ou seja, transborda os limites da escolarização, pois compreende, além dos diversos processos formativos, onde podem ser incluídas iniciativas que visem à qualificação profissional, o desenvolvimento cultural e em sociedade, pautados em outros espaços, além da escola formal, e complementam ainda que:

quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático. Trata-se, de fato, de um campo pedagógico fronteiriço, que bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 58).

Em concordância com este pensamento e compactuando com a concepção de que os sujeitos da EJA possuem uma especificidade singular (ARROYO, 2006; SOARES, 2007), estando para além da escolaridade, é que parece ser imprescindível que a educação voltada para jovens e adultos ultrapasse os limites do mundo escolar, que seja capaz de integrar e criar elos com o todo, conhecendo e respeitando as suas vivências, os seus anseios relacionados com a vida em família, o trabalho e a própria escola, percebendo o sujeito de forma holística<sup>7</sup>.

Assim, a *educação* na EJA deve ser entendida não apenas como tarefa dos sistemas educativos, mas deve estar em sintonia com vários campos da ação humana; ela tem papel central para construção social, política e cultural de um povo, abrangendo as necessidades básicas de aprendizagem, como saber ler e escrever, mas avançando para outras questões como ética, cultura, valorizando aprendizagens ativas e revalorizando a cultura de cada um (PAIVA, 2007).

Por esse motivo, historiar um universo tão plural, certamente, resultaria em fracasso (HADDAD; DI PIERRO, 2007), pois, como já foi mencionado, estende-se por vários domínios da vida social, assumindo diferentes configurações ao longo do seu percurso, passando por períodos de silenciamento a períodos de reconhecimento de direitos. Cada um desses momentos da EJA teve as suas tramas específicas, tanto de cooperação, quanto de conflitos internos e com governos. Entretanto, acreditamos ser imprescindível conhecer pontos fundamentais da história da EJA, pois ela facilitará o entendimento deste processo educacional. Corroborando este pensamento, Pinto (2010, p. 33-34) defende a tese que

A historicidade pertence à essência da educação. Não se confunde com a temporalidade (que é o fato de haver tido um passado), porém se define por sua essencial transitividade (o fato de haver futuro). Por isso a história da educação favorece a compreensão do processo educacional; é indispensável, mas não a esgota.

---

<sup>7</sup> Segundo Tavares (1998), holística vem do grego *holos*, que significa “todo”, “inteiro” e propõe uma visão não fragmentada da realidade. Assim, ao percebermos o sujeito de forma holística, ele está sendo considerado de maneira integral, a partir dele mesmo e de toda realidade que o cerca.

Trilhando este caminho, que prossegue com o intuito de favorecer a compreensão da historicidade recente da educação para os sujeitos jovens e adultos, é que buscaremos, neste capítulo, trazer elementos norteadores e esclarecedores que se entrelaçaram constituindo o atual posicionamento da EJA, partindo dos anos de 1990. Estes elementos que engendram a EJA referem-se aos aparatos legais, bem como grandes discussões neste âmbito, nacionais ou internacionais, que trazem reflexos para nosso país, devido a atual conjuntura de globalização, bem como de domínio do discurso neoliberal<sup>8</sup>.

Em seguida, abordaremos alguns dos principais programas educacionais implementados ao público jovem e adulto também neste período, visto que estes programas são regidos, em sua maioria, pela qualificação profissional. Torna-se necessário, então, discorreremos, na terceira seção do capítulo, sobre a Reforma da Educação Profissional, buscando, assim, conhecer as raízes destes programas, em especial aqueles que trazem esta qualificação como forma aligeirada de certificação que ainda persistem nos dias de hoje.

## **2.1 Entrelaçamentos da EJA: uma perspectiva histórica e legal**

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos, porém os compromissos firmados na mesma esvaem-se e desconstroem-se diante do neoliberalismo, principalmente pela dependência assumida por nosso país frente ao quadro hegemônico mundial. Diante da nova ordem econômica, na década de 1990, empreendeu-se, no Brasil, a Reforma Educacional, com forte presença dos organismos internacionais<sup>9</sup>.

Sobre a educação de jovens e adultos, podemos dizer que o período dos anos 1990 foi marcado pelo desprestígio e pela descentralização do financiamento, mesmo com uma demanda social explícita de cerca de 18% dos brasileiros, entre 15 e 65 anos, que não eram alfabetizados, conforme dados da PNAD/IBGE de 1990. Paradoxalmente, em nível internacional, o ano de 1990 foi declarado como o Ano Internacional da Alfabetização, pela Organização das Nações Unidas (ONU).

---

<sup>8</sup> O discurso neoliberal nasceu a partir de um conjunto de ideias conhecidas como o “Consenso de Washington”, construídas por um grupo de intelectuais alinhados ao capitalismo, os quais buscavam soluções aos graves problemas enfrentados desde a década de 1970. Trata-se de um discurso aparentemente modernizador (mas que tem, como intelectuais e defensores, pessoas profundamente conservadoras), o qual procura justificar a redução do Estado na economia e nas áreas sociais, tem, no mercado, o grande regulador da economia e parâmetro para as demais dimensões da vida social (GENTILI, 1998).

<sup>9</sup> Organismos Internacionais: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, através do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização Internacional do Comércio (OIT), responsáveis pelas bases das reformas educacionais.

Grandes eventos mundiais ocorreram naquele momento, boa parte deles com presença confirmada dos organismos internacionais em termos organizacionais e pedagógicos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). O primeiro deles foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jonthien, na Tailândia (1990), a qual teve a participação fundamental da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do PNUD, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Banco Mundial.

Em decorrência desta Conferência, surgiu o documento intitulado Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Declaração de Jonthien, que tinha como objetivo principal levantar uma abordagem sobre a situação educacional no mundo, ampliar o conceito de educação básica e de ações coordenadas em vários níveis (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001). Entretanto, conforme a análise de Rosa Maria Torres (1999), referenciada por Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), este documento baseava-se em um acordo entre várias agências com diversas orientações, o que permitia também as mais variadas interpretações, nas quais imperou que a educação básica de crianças seria o foco privilegiado a ser acalentado em boa parte das reformas educacionais que iriam ocorrer nos países em desenvolvimento no período. Assim, “os organismos bilaterais e multilaterais passaram a desestimular abertamente o investimento em educação de adultos” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 69).

Na época, o Brasil estava entre os países com maior índice de analfabetismo, mesmo com toda ação desencadeada ainda no regime militar em meados de 1969 para a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual recebeu um volume significativo de recursos para a sua implantação, “instalou comissões municipais por todo país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos”, com o intuito de promover a alfabetização ampla dos adultos analfabetos do país (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 61). Porém, o MOBRAL foi extinto em 1985, sem alcançar a sua meta de eliminar o analfabetismo, enfraquecido pouco a pouco, sendo substituído pela Fundação Educar, a qual manteve as características do MOBRAL, porém abriu mão do controle político pedagógico e viabilizou a confluência com a educação popular (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001). Entretanto, em 1990, mesmo com a Declaração de Jonthien tendo fortalecido e estimulado ações de alfabetização e mesmo com o alto índice de analfabetos no Brasil, o então presidente eleito, Fernando Collor de Mello, extinguiu a Fundação Educar (HADDAD; DI PIERRO, 2007). Diante destes fatos, apesar de terem

surgido muitas expectativas em decorrência da Declaração Mundial sobre *Educação para Todos*, estas não passaram de aspirações, não concretizadas.

Com a queda do governo Collor, após o *impeachment*, e o fim do governo Itamar Franco, o próximo presidente eleito foi Fernando Henrique Cardoso, que manteve as diretrizes neoliberais para a educação, sob a orientação dos organismos internacionais. Nesta perspectiva, efetivou-se, no Brasil, a Reforma Educacional no governo Cardoso, sendo sancionada, após oito anos de espera, no dia 20 de dezembro de 1996, a LDB 9.394 (BRASIL, 1996a), relatada pelo Senador Darcy Ribeiro, a qual, segundo Haddad e Di Pierro (2007, p. 110), desconsiderou o projeto anteriormente acordado e “desprezou parcela de acordos e consensos estabelecidos”.

Partindo dessa inferência, faremos uma sucinta análise dessa Lei. Inicialmente, podemos perceber que a mesma proporcionou avanços à educação de jovens e adultos, contudo, também suscitou limitações. Dentre os avanços, podemos citar que a EJA é incorporada como uma modalidade de ensino, conforme o seu Art. 4º:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Ainda com relação ao Art. 4º da LDB, outro avanço, que pode ser destacado, diz respeito ao inciso I que, ao abordar o Ensino Fundamental, define-o como *obrigatório e gratuito*, inclusive para os que não tiveram acesso a ele em idade própria. Ao compará-lo com o Art. 208, inciso I da Constituição Federal de 1988, podemos perceber que o seu texto menciona que a oferta do Ensino Fundamental é apenas *gratuita* para todos os que não tiveram acesso em idade própria. Isso deve-se à Emenda Constitucional 14/1996 que alterou a redação deste artigo constitucional, *desobrigando* jovens e adultos a frequentarem a escola. Ora, manter a gratuidade, mas não torná-lo obrigatório retira toda responsabilidade do Estado de suprir com a demanda de acesso ao Ensino Fundamental para aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de concluí-lo em idade dita regular.

Especificamente sobre a EJA, a LDB possui dois artigos, na Seção V, sendo o primeiro deles o Art. 37 que registra:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Este artigo revela um novo marco conceitual para os jovens e adultos que não concluíram os estudos em idade *regular*, pois a mudança de ensino supletivo para Educação de Jovens e Adultos não é apenas de ordem vocabular. Para Soares (2002, p. 12), “houve um alargamento ao mudar a expressão ensino para educação [...] ensino se restringe a mera instrução, o termo educação é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação”.

Apesar desta modificação conceitual, a EJA ainda continuou atrelada a exames supletivos, conforme o Art. 38:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;  
II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Para realização destes exames, a LDB/1996 reduziu a idade mínima. Os exames de Ensino Fundamental passaram da idade de 18 para 15 anos e os de Ensino Médio de 21 para 18 anos. Este é um fator considerado controverso, pois há os que defendem essa redução de faixa etária e os que acreditam ser necessário aumentar a idade mínima<sup>10</sup>.

Afunilando a análise da LDB/1996, ao longo de seus 92 artigos, podemos perceber que não há inferência quanto ao analfabetismo. Isto pode ser considerado um fator limitante desta Lei, visto que, no período, o analfabetismo era uma das formas mais graves de exclusão social e educacional.

Há, portanto, dentre os avanços e limitações da LDB/1996, como bem resumem Haddad e Di Pierro (2007, p. 111), resultados contraditórios sobre a configuração da Educação Básica da EJA, os quais têm, como consequência, de um lado, “uma maior integração com os sistemas de ensino” e, de outro, “há uma indeterminação do público-alvo e uma diluição das especificidades psicopedagógicas”.

Apesar disso, podemos dizer, de maneira geral, que a LDB/1996 reiterou os direitos constitucionais dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental. Entretanto, a Emenda Constitucional 14/1996, além da alteração da redação do Art. 208 da Constituição, como já citado anteriormente, reforçou a posição de marginalização da EJA ao ter instituído o Fundo

<sup>10</sup> Posteriormente, faremos uma abordagem nesta mesma linha de discussão, referente à questão da faixa etária dos sujeitos da EJA.

de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A partir do FUNDEF, implantado nacionalmente em janeiro de 1998, passou a vigorar uma nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Para operacionalizar o FUNDEF, fez-se necessária uma regulamentação adicional através da Lei 9.424/1996 (BRASIL, 1996b) que, apesar de ter sido aprovada por unanimidade no Congresso Nacional, recebeu vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso. De acordo com um desses vetos, foi impedido que fossem realizadas matrículas do Ensino Fundamental para jovens e adultos, tornando, assim, indisponível estes recursos para o referido público (HADDAD; DI PIERRO, 2007). Observe-se que não foi somente a EJA que não recebeu nenhuma fatia deste bolo, a educação infantil e o ensino médio também foram excluídos. Por estes motivos, o FUNDEF é considerado um mecanismo engenhoso e com a aprovação da Lei 9.424/1996 que o regulamentou (em especial, pelos vetos presidenciais) transferiu-se a responsabilidade da EJA para municípios e estados.

Em nível internacional, tem-se, neste período, um processo de reconhecimento da EJA. À UNESCO cabia a responsabilidade de propagar, entre os países em “desenvolvimento”, a discussão em torno da EJA através de encontros de delegações em todo país. Assim, o MEC instituiu uma Comissão Nacional de EJA para auxiliar na concretização deste objetivo da UNESCO, desse modo, cada estado deveria realizar um encontro diagnosticando metas e ações de EJA (SOARES, 1996).

Em 1997, a UNESCO promoveu a V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA) em Hamburgo, Alemanha. A partir dela, houve dois documentos, sendo um deles a Declaração de Hamburgo que enfatiza que a Educação de Adultos vai muito além do direito,

é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, de democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997).

O outro documento é a Agenda para o Futuro, que foi formulado e teve por base dez temas de estudos. Destes, surgiram os compromissos que os Estados teriam para com a EJA. Tanto a Declaração de Hamburgo, quanto a Agenda para o Futuro, tiveram importante conotação e repercussão mundial.

A partir da V CONFINTEA, o Brasil foi chamado a cumprir compromissos prévios, visto que, no período, o país possuía um dos dez maiores Produto Interno Bruto (PIB) em

nível mundial, em contrapartida, havia um número altíssimo de analfabetos e pessoas com baixa escolaridade (GADOTTI, 2004). Também é dada continuidade aos encontros que foram realizados para preparação da V CONFINTEA, como forma de estabelecer diálogos no que tange à EJA, nacionalmente; ocorrendo, em 1999, o 1º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) no Rio de Janeiro. Surgiram, então, os Fóruns Estaduais de EJA que buscam acompanhar e propor ações capazes de contribuir para as políticas públicas em prol da EJA. Di Pierro (2005, p. 1130) descreve-os como sendo “espaços abertos, que possuem baixo grau de institucionalidade, têm caráter suprapartidário, reúnem uma pluralidade de organismos governamentais e não governamentais e combinam atividades de informação, formação, mobilização e intervenção”.

Hoje, existem 26 Fóruns Estaduais, um no Distrito Federal e ainda 52 Fóruns Regionais. Demonstrando força e estratégia em rede, realizam-se também, desde 1999, os ENEJA, cuja participação é através das delegações por critérios de representação de acordo com os fóruns estaduais. Nestes encontros, ainda busca-se consolidar direitos assegurados legalmente e, através de uma maior visibilidade, pautar discussão com o poder público.

Os Fóruns também foram corresponsáveis, devido as suas contribuições, apoio solidário e crítico, na construção do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) 11/2000 (BRASIL, 2000a), considerado, atualmente, como uma das formas de organização da EJA. Este parecer define as seguintes funções para esta modalidade de ensino: primeira, é a *função reparadora*, significa não apenas garantia de direitos civis, mas também restaurar direitos anteriormente negados, reconhecendo a igualdade ontológica do homem, e ainda frisa que não deve haver confusão entre reparação e suprimimento. A segunda é a *função equalizadora* que busca uma redistribuição dos bens sociais tendo em vista uma maior igualdade. Já a terceira função é a *qualificadora*, que tem como objetivo promover a atualização de conhecimentos ao longo da vida. Neste parecer, a EJA é reconhecida como tendo uma dívida social para com os sujeitos que não tiveram acesso à alfabetização, assumindo o caráter histórico de subalternidade escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes, trabalhadores braçais, entre outros.

Outro instrumento que organiza e rege a EJA é a Resolução 01/2000 (BRASIL, 2000b) também do CNE que reitera a importância do Parecer 11/2000 e

institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares do ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da

organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio dessa modalidade de ensino (BRASIL, 2000b, p. 1).

De modo geral, além de suas funções específicas, tanto o Parecer 11/2000 quanto a Resolução 01/2000 sugerem extinguir o uso da expressão supletivo e restabelecer o limite etário para ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio).

Além do que temos previsto pela Constituição Federal, Parecer e Resolução do CNE, outro marco significativo para EJA é o Plano Nacional de Educação (PNE) regulamentado pela Lei 10.172/2001, aprovado no ano 2000, com vigência 2001–2010. Esta proposta também contou com a colaboração da sociedade brasileira, entidades acadêmicas, sindicais e estudantis no II Congresso Nacional de Educação (CONED).

O PNE (2001–2010) teve 26 metas relacionadas à EJA, dentre elas, destacavam-se cinco objetivos resumidos por Di Pierro (2010, p. 944):

- 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década;
- 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade;
- 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais;
- 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio;
- 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

Segundo a autora, apesar de podermos perceber uma relativa melhora na visibilidade da EJA, em especial, por ela ter sido institucionalizada como modalidade no sistema de Ensino Básico, esta ainda ocupa um lugar secundário na agenda política educacional, mas que, possivelmente, venha a ocupar uma posição melhor com relação aos próximos anos. Porém, no que tange ao PNE (2001–2010) e à EJA, a partir de uma análise realizada pela autora, em conformidade com os indicadores educacionais, pode-se dizer que nenhum dos seus cinco objetivos foi alcançado. Uma justificativa para isso é apresentada a partir de um estudo sob a coordenação do INEP, o qual afirma que as metas não foram alcançadas, porque não há uma articulação entre os sistemas de ensino para atuarem na modalidade EJA, tendo como base a sua configuração de política pública (MACHADO, 2011).

Não perdendo o fio histórico, neste período, ocorreram duas importantes reuniões, uma delas refere-se à VI CONFINTEA realizada em dezembro de 2009 no Brasil, em Belém do Pará. Segundo a UNESCO (2009), a VI CONFINTEA destacava a ampliação da *escolarização* das populações da EJA, tendo-a como um direito desta população e um dever

do Estado. A segunda importante reunião que ocorria no Brasil, cuja preparação deu-se de forma simultânea com à VI CONFINTEA, foi a Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em março de 2010, a qual pretendia fixar as bases para o PNE (2011–2020), incluindo em seus eixos: democratização do acesso, permanência e sucesso escolar, financiamento da educação e controle social e, em seu último eixo, justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade (CONAE, 2010).

Neste mesmo ano, foi encaminhado pelo MEC, para aprovação no Congresso Nacional, o Projeto de Lei (PL) 8.035/2010, que trata do PNE (2011–2020). O PL foi aprovado na Câmara dos Deputados somente em outubro de 2012. Porém, ainda está em tramitação, sendo que, no momento, encontra-se para aprovação no Senado Federal, após será novamente enviado para Câmara dos Deputados, ou seja, a sua aprovação final provavelmente se estenderá no decorrer de 2013. Dentre as metas para EJA propostas para o PNE (2011–2020), contidas no anexo do PL 8.035/2010, destacam-se as seguintes:

**Meta 8:** Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e quatro anos de modo a alcançar mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

**Meta 9:** Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três vírgula cinco por cento até 2015 e erradicar, até 2020, analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

**Meta 10:** Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Todavia, de acordo com a ponderação de Machado (2011), a proposta do PNE (2011–2020) enviada pelo Executivo não condiz com o debate realizado na CONAE 2010, a qual defendeu uma educação pública de qualidade, pois, diante das diversas estratégias expostas no PL, muitas delas reforçam a privatização da educação através de subvenções e bolsas. O discurso que ainda prevalece, no PL 8.035/2010, é o de *erradicação do analfabetismo*, bem como o de uma “lógica equivocada de focalização etária” (MACHADO, 2011, p. 179), sendo este o único debate da CONAE 2010 que havia chegado ao plenário. A questão pontuada já na conferência diz respeito à regulamentação da faixa etária na modalidade de jovens e adultos, com o intuito de elevar a idade mínima de ingresso na EJA para 18 anos (DI PIERRO, 2010).

Sobre esta questão da faixa etária, pode-se perceber que, desde os anos de 1990, houve uma tendência à juvenilização do público da EJA, pois a grande maioria são adolescentes excluídos da escola regular. Conforme Brunel (2002, p. 2), o público da EJA engloba, atualmente, jovens cada vez mais jovens, muitos deles pararam há pouco tempo de

estudar, “são recém egressos da escola regular e a maioria possui um histórico de repetência de um ano, dois anos ou mais”, ou seja, vivenciam situações de fracasso escolar, conforme denominadas por Charlot (2000).

Dada esta problemática da situação de fracasso escolar e a conseqüente elevação do número de jovens na EJA, Charlot (2000) observa que, normalmente, fizemos uma leitura negativa da situação de fracasso escolar, tratamos de deficiência, lacunas. Porém, não se busca a raiz desta situação, como ela está ocorrendo, como constitui-se na trajetória deste jovem. O autor pontua ainda que, na verdade, carecemos de uma leitura positiva desta situação, que busque “compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, ‘o que falta’ para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido” (CHARLOT, 2000, p. 30).

Além das situações de fracasso escolar que desencadeiam o fenômeno da juvenilização da EJA, há ainda outra situação correlacionada ao fenômeno que tem causado alguns tensionamentos entre os dois perfis que perfazem, atualmente, a modalidade, classificados, por Haddad e Di Pierro (2007, p. 119), como os dois grupos da EJA:

o primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação.

Para os autores, o primeiro grupo seria os adultos, que têm uma imagem da escola tradicional, uma visão positiva da escola. Já o segundo grupo seria os jovens, os quais buscam uma certificação mais rápida e uma das razões para isso está no fato de carregarem uma imagem negativa da escola, devido a experiências anteriores.

Sob esta perspectiva da questão etária da EJA, o Parecer 11/2000 havia fixado em 14 e 17 anos, respectivamente, as idades mínimas para ingresso na modalidade nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, a corrente que defendia a elevação da idade mínima de ingresso na EJA para 18 anos alegava que o espaço de formação de adolescentes deveria ser o ensino *regular*. Os contrários a esta tratativa alegavam que estaríamos ampliando os processos de exclusão dos adolescentes com defasagem na relação idade/série (DI PIERRO, 2010).

Para a autora, este tema foi e é bastante polêmico, pois já havia sido discutido pelo CNE, em 2008, não sendo homologado pelo ministro da educação o aumento da idade mínima para ingresso na EJA naquele período. Esta decisão continuou penalizando os adolescentes que não eram mais aceitos no sistema educacional *regular* (DI PIERRO, 2010).

Porém, em junho de 2010, após dois anos de discussão, o CNE definiu, através da Resolução CNE/CEB 03/2010 (BRASIL, 2010a) as idades mínimas de 15 e 18 anos, para entrada no Ensino Fundamental e Médio da EJA, respectivamente.

O que podemos observar, diante de toda essa discussão, é que a EJA, além de não conseguir abarcar a sua demanda já constituída, tem ainda uma nova demanda que aumenta a cada dia, são os excluídos da escola hoje (os jovens), que se somam aos excluídos da escola outrora (os adultos), aumentando cada vez mais o potencial público e político desta modalidade.

No entanto, além da questão da juvenilização da EJA, existem também outros fatores emergentes que carecem de um olhar mais atento, cabendo destacar a questão da formação de professores, a qual poderia contemplar práticas pedagógicas específicas para esta modalidade; recursos didáticos adequados (ARROYO, 2006; SOARES, 2008, 2011); adequação organizacional; necessidade de um currículo com uma proposta diferenciada (RIBEIRO, 2001), que consiga incorporar desafios éticos, culturais, políticos ou práticos da vida social contemporânea, relacionados ao exercício da moderna cidadania (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001), mas que também consiga adequar-se às necessidades dos sujeitos da EJA; até ao desafio de integrar a educação e o trabalho, tendo o mesmo como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a) e, por último, mas de suma importância, um financiamento adequado, aliado à superação da concepção compensatória da EJA, a qual, segundo Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001, p. 71), não implica

negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas. A tendência histórica à ampliação e alongamento da educação básica vem produzindo aquilo que os sociólogos da educação denominam ‘efeito desnivelador’: cada vez que se amplia a escolaridade mínima obrigatória, um novo contingente de jovens e adultos fica com uma escolaridade inferior àquela a que todo cidadão tem direito. Assegurar essa escolaridade mínima comum é responsabilidade da qual o poder público não pode esquivar-se, ainda que possa contar com a colaboração da sociedade civil organizada para efetivá-la.

Cada um destes fatores, que elencamos até o momento, pode ter, provavelmente, a sua parcela de responsabilidade quanto ao diagnóstico estatístico do Censo Escolar 2012<sup>11</sup>, no qual podemos constatar que, de 2010 a 2012, o número de matrículas na EJA Ensino Fundamental caiu cerca de 12%. Cabe ressaltarmos que esta redução do número de matrículas não significa ausência de demanda para EJA, pois, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, do IBGE, contabilizamos um total de mais de 65 milhões brasileiros com 15 anos ou

---

<sup>11</sup> Disponível no Diário Oficial da União, Portaria nº 1.478 de 20 de dezembro de 2012.

mais de idade que não têm instrução ou Ensino Fundamental completo, conforme apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de brasileiros com 15 anos ou mais de idade, sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto.

Grupos de Idade	Nº de brasileiros sem instrução ou com Ensino Fundamental Incompleto
15 a 19 anos	6.202.364
20 a 24 anos	4.374.675
25 a 29 anos	4.821.684
30 a 34 anos	5.706.389
35 a 39 anos	5.946.282
40 a 44 anos	6.173.071
45 a 49 anos	5.925.439
50 a 54 anos	5.514.638
55 a 59 anos	5.012.716
60 a 69 anos	7.970.616
70 anos ou mais	7.395.271
<b>Total</b>	<b>65.043.145</b>

Fonte: elaborado a partir de dados do IBGE/Censo Demográfico 2010.

Este número denota que cerca de 40% da população brasileira não concluiu o Ensino Fundamental ou, o que é ainda mais agravante, não teve nenhum tipo de instrução escolar durante a sua vida. Esta constatação leva-nos a refletir sobre um contexto da sociedade capitalista com ideário neoliberal, que vai além dos limites da escola. Segundo Cury (2002, p. 258), “a pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide de distribuição de renda e da riqueza”, ou seja, os sujeitos que não têm oportunidade de acesso aos bens sociais mínimos na sociedade capitalista seriam os mesmos sujeitos que são excluídos do processo educativo, explicando o “enorme número de pessoas que sequer possui educação primária, sendo ainda grande o número de pessoas que possui poucos anos de escolaridade”. Assim, “as falsas promessas do neoliberalismo”, conforme Kurz (1993), ampliaram as desigualdades sociais e, dessa forma, multiplicaram a pobreza, continuam ainda arrastando e mantendo muitas pessoas a um processo de exclusão educacional. Entretanto, são as mesmas “promessas” que ainda tentam manter-se, mesmo que contraditórias, intervindo não apenas na regulamentação do mercado econômico, mas com interferências diretas ou indiretas na política social mundial.

Isso justifica o fato da ampla discussão sobre a alfabetização impulsionada por organismos internacionais, discussões não apenas nacionais, mas também internacionais, sempre com intuito de *erradicar o analfabetismo*. Como afirma Di Pierro (2010, p. 953), parece que estamos tentando nos livrar “de uma enfermidade exógena passível de cura com remédio fácil”. Porém, não é tão fácil, muito menos simples *erradicá-lo*, ainda que seja uma

“promessa”. A V e VI CONFINTEA também priorizaram esta questão do analfabetismo entre jovens e adultos, no entanto, a VI CONFINTEA acabou ampliando esta discussão, acrescentando que, além da alfabetização, é necessária uma *educação ao longo da vida*. Se especificarmos um pouco esta questão, temos a forte crítica de Rummert e Alves (2010, p. 516) que a definem como uma nova fase capitalista que prepara os sujeitos para o “novo quadro hegemônico internacional”, assim, de forma doce e velada, deixando transparecer um interesse genuíno ao ser humano trabalhador, a educação ao longo da vida tem, na verdade, o objetivo de

promover a adaptação funcional dos sujeitos e da educação à economia, difundindo a crença de que os problemas de inserção ou permanência no mercado de trabalho são decorrentes da pouca ou inadequada formação dos trabalhadores. Essa perspectiva é justificada pela necessidade de maior qualificação para lidar com o mundo do trabalho, imposta pela dita complexa sociedade da informação ou sociedade do conhecimento (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 516).

Para as autoras, o discurso que defende a universalização da educação básica para jovens e adultos materializa-se em programas de governo fragmentários. Elas referem-se especialmente ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), que é um programa que tem como objetivo certificar os saberes adquiridos ao longo da vida.

Além destes, outras formas de programas educacionais foram sendo implementados à EJA no decorrer dos anos. Infelizmente, muitos deles, como veremos, com projetos que não dialogam entre si ou sem uma coordenação específica, às vezes, até mesmo alheia a políticas educacionais. Estes programas, em sua maioria, não conferem uma efetivação de suas propostas ou não mantêm um diálogo necessário para que isso ocorra, sendo extintos ou substituídos por outros programas sucessivamente. Neste pano de fundo, buscaremos conhecer, na próxima seção, alguns destes programas que foram se constituindo e se destituindo com o passar do tempo, tecendo ainda algumas reflexões acerca dos conceitos de política e programa educacional.

## **2.2 A tradição de programas educacionais para a EJA**

Uma política pública pode partir de um conceito polissêmico e sofrer influência tanto de valores quanto de ideologias que caracterizam o grupo que está no poder, cabendo-lhe implementar ou não projetos atuais ou anteriores a sua gestão (CHRISPINO, 2005). Ao

afunilarmos este pensamento para o campo de política pública educacional, podemos afirmar que a mesma é

muito mais que um conjunto de metas e planos setoriais ou de programas de governo, pois faz-se presente e atua na subjetividade humana, na maioria, na visão de cada um sobre o mundo, a sociedade, a escola. Não basta, no entanto, quando da definição de políticas educacionais, evidenciar apenas a sua ação sobre o processo de organização do trabalho, ou em delimitar a forma com que os atores vão adquirir o conhecimento necessário para a sua implantação (SCHNECKENBERG, 2000, p. 116).

Assim, as políticas educacionais possuem estratégias e projetos que serão desenvolvidos para longo prazo e não apenas para governos específicos como é o caso de programas educacionais, que podem perdurar por quatro ou oito anos (com raras exceções), pois são planejados para uma dada gestão, ou seja, para curto prazo (MONCADA, 2010). Infelizmente, no Brasil, temos o que Cunha (1997; 2006) intitulou de “zigzag” das políticas educacionais, uma trajetória de instabilidade destas políticas, com uma multiplicidade de iniciativas, muitas vezes, incoerentes, conflitantes e também descontínuas.

Portanto, ao contrário de termos políticas educacionais, atualmente, deparamo-nos, no Brasil, com uma gama extraordinária de programas educacionais. Nos últimos anos, no que tange à EJA, alguns destes programas buscam “erradicar o analfabetismo”, outros procuram promover uma qualificação profissional para uma conseqüente (re) inserção no mundo do trabalho, uns aliados à escolarização, outros bastante distantes desta.

O Quadro 2 mostra uma visão global de alguns dos principais programas educacionais<sup>12</sup> focados na educação de jovens e adultos que foram sendo implementados a partir dos anos de 1990 até 2012, logo em seguida, os mesmos serão abordados individualmente.

Quadro 2 – Programas Educacionais voltados para jovens e adultos a partir de 1990.

Programa Educacional	Vigência/Situação
Fundação Educar	1985 – 1990
Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)	1990
Programa Alfabetização Solidária (PAS)	1997 – 2002
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	1998 – em vigência
Programa Recomeço	2001 – 2002
Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	2003 – em vigência
Programa Fazendo Escola	2003 – 2006
Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM)	2005 – em vigência
PROEJA	2006 – em vigência
PROEJA FIC	2006 – em vigência

<sup>12</sup> Discorreremos sobre os programas desenvolvidos a partir do governo Collor, considerado o período em que se tem a raiz das políticas neoliberais no Brasil.

O início do governo Collor deixou como marca na educação de jovens e adultos a extinção de um programa voltado para alfabetização de adultos, a Fundação Educar. Esta atitude do governo fez parte do rol de iniciativas que visavam ao enxugamento da máquina administrativa e controle da inflação. Após a extinção da Fundação Educar, o governo prometeu implementar o PNAC, com metas bastante ambiciosas, cheias de intenções (HADDAD; DI PIERRO, 2007) e trajetória conturbada (DI PIERRO, 1992).

O PNAC pretendia criar uma mobilização social em prol da alfabetização, cuja meta era erradicar 70% do analfabetismo, incluindo não apenas jovens e adultos, mas também crianças. Assim, o governo criou a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Porém, alguns meses depois que a comissão foi criada verificou-se uma completa desvinculação entre a mesma e o PNAC, vários recursos foram liberados por empresas que em nada se relacionavam com a área de alfabetização (MACHADO, 1998). Não havia nenhum controle da comissão frente ao PNAC, sendo que os critérios utilizados para esta implementação até hoje permanecem obscuros, quando os ministros foram substituídos o programa foi extinto (DI PIERRO, 1992, p. 22). Dessa maneira, o que caracterizou este programa foi a amplitude com que chegou a ser divulgado nos meios de comunicação, marca registrada do governo Collor (MACHADO, 1998).

No governo Cardoso, as ações educacionais, além de não terem como princípio a formação integral, mantiveram caráter descontínuo. Além disso, estas ações foram sendo gradativamente transferidas para iniciativa privada, restando ao MEC um envolvimento mínimo com a EJA. Houve, então, uma abertura para que outras instâncias coordenassem e desenvolvessem ações em educação que não o seu respectivo Ministério (DI PIERRO, 2005). Dentre as ações desenvolvidas para o público de jovens e adultos trabalhadores, do governo Cardoso, ressaltamos o PLANFOR (1995–2002), o PAS e o PRONERA.

O PLANFOR é o documento que regeu as concepções e propostas para a Educação Profissional do governo Cardoso, conseqüentemente, atingindo boa parte dos programas educacionais voltados para jovens e adultos que englobassem a profissionalização. Este plano fazia parte do Programa Brasil em Ação que agrupava 42 empreendimentos, sendo ele o de número 40. A sua coordenação ficou a cargo da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), implementado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). O PLANFOR visava à qualificação e requalificação profissional para População

Economicamente Ativa (PEA), consistindo em uma formação complementar que buscava reduzir o desemprego e o subemprego. Sobre a sua gestão, “a grande novidade [...] foi o tripartismo, que estabeleceu a participação de trabalhadores, empresários e do Estado nas decisões e no controle das ações relacionadas à Educação Profissional” (KUENZER, 2010, p. 256). Mas tinha como principal característica os baixos índices de escolaridade, mantendo uma visão associativa de que a qualificação profissional e acesso ao emprego levariam ao desenvolvimento socioeconômico. Segundo Kuenzer (2010), avaliações externas revelam que o PLANFOR fez mau uso dos recursos públicos e, além disso, apresentou uma baixa qualidade e efetividade social, com ênfase em cursos de curta duração, atrelados a habilidades específicas.

O PAS, idealizado pela primeira dama, Ruth Cardoso (MACHADO, 1998), elaborado pelo MEC, mas coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, tinha como principal objetivo reduzir as disparidades regionais quanto ao analfabetismo, consistindo em um programa de alfabetização inicial com duração de cinco meses. A prioridade dele era levar a alfabetização aos municípios que possuíam os maiores índices de analfabetismo, situados nas regiões Norte e Nordeste do país (HADDAD; DI PIERRO, 2007). O PAS seria apenas mais um subprograma para esta Comunidade e também uma forma de ensaio de terceirização de políticas sociais. Era considerado um movimento de solidariedade nacional, com caráter assistencial e tinha a seguinte marca simbólica: *adote um analfabeto*. Assim, recebeu doações de diversos segmentos da população, convertendo um direito dos cidadãos em ato beneficente (BARREYRO, 2010).

Ainda no período do governo Cardoso, deu-se a criação do PRONERA, no âmbito das ações governamentais da reforma agrária, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Este programa efetivou-se devido a propostas dos trabalhadores do campo, através de uma articulação com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo como objetivo ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados (KUENZER, 2010). Em 1998, quando começou a ser operacionalizado, era coordenado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Porém, desde 2001, a sua gestão ficou a cargo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Na época, a meta principal era a alfabetização de trabalhadores rurais assentados (HADDAD; DI PIERRO, 2007), hoje, contudo, houve uma ampliação de atendimentos, os quais englobam a EJA, o Ensino Médio, o Ensino Superior e a Residência Agrária (CARVALHO, 2011).

Mais um programa foi criado em 2001, o Programa Recomeço, regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo MEC. Porém, o programa surgiu a partir de uma cobrança dos governos do norte e do nordeste, frente às dificuldades relacionadas ao financiamento da EJA. Como forma de driblar a não abrangência do FUNDEF ao público da EJA, este programa é tido como um auxílio financeiro para os estados e municípios, a fim de que os mesmos pudessem ampliar a oferta no Ensino Fundamental para a EJA, tendo como base os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) para o financiamento (CARVALHO, 2011).

Quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o poder em 2003, ostentou-se uma proposta de governo de estender aos segmentos tradicionalmente excluídos os benefícios do desenvolvimento econômico. Além disso, naquele momento, buscou-se novamente, no MEC, a responsabilidade pela EJA, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esta mudança discursiva trouxe a alfabetização de jovens e adultos como prioridade, a qual é materializada pela criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, sendo a sua primeira ação lançar o PBA. Este programa atua de forma descentralizada “pelos estados, municípios e organizações sociais que a ele aderiram” (DI PIERRO, 2005, p. 1129). No seu primeiro ano, este programa superou as suas metas e o presidente Luiz Inácio Lula da Silva recebeu premiação da UNESCO em setembro de 2003 em virtude disso. Porém, em 2004, o ritmo não foi mantido, houve também muitas reivindicações para que a alfabetização fosse integrada a outras políticas de ação básica. Assim, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo foi, então, incorporada a SECAD (CARVALHO, 2011). Conforme a crítica de Di Pierro (2005, p. 1129), destaca-se, no PBA, o

desenho assemelhado às campanhas de alfabetização do passado, como a curta duração do módulo de ensino e aprendizagem, ausência de instrumentos de acompanhamento e avaliação, improvisação de alfabetizadores com nenhuma ou escassa formação pedagógica, falta de mecanismos que assegurem aos alfabetizados a continuidade de estudos e consolidação das aprendizagens.

O que percebemos é que boa parte destes programas apresenta um invólucro bonito, mas, em seu conteúdo, conforme observa Costa (2011), acaba transformando o direito subjetivo do cidadão em políticas e concessões de “governantes generosos”. No rol das ações e programas sem continuidade, temos alguns que retomam feitos anteriores, porém os renomeando, como é o caso do Programa Fazendo Escola, o qual foi uma continuidade do Programa Recomeço. Também regulamentado pelo FNDE/MEC, o Programa Fazendo Escola continuou incentivando a matrícula por meio de descentralização de recursos, porém a sua

abrangência de atendimento não fazia distinção dos locais para recebimento de recursos, tendo como base os IDH, como fazia o Programa Recomeço. Com o advento do Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB)<sup>13</sup> em 2007, o Programa Fazendo Escola foi extinto (CARVALHO, 2011).

Em análise referente ao PBA e ao Fazendo Escola, temos que ambos traduzem um rearranjo do “pensamento hegemônico” que busca amenizar as tensões sociais e impasses gerados pela lógica do sistema. Dessa forma, os governos *cumprem* a sua função através de diferentes programas destinados aos jovens e adultos trabalhadores (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 40).

Ainda em 2003, após ser feita uma avaliação do PLANFOR, revelando várias limitações e inadequações do mesmo, o governo Lula substituiu-o, instituindo o PNQ. Este plano tem como proposta operacionalizar as políticas de Educação Profissional do governo. Vinculado ao MTE, manteve os mesmos objetivos bem sucedidos do seu antecessor, permanecendo com a mesma população alvo, ou seja, trabalhadores em situação de vulnerabilidade (BULHÕES, 2004). O PNQ também continua financiando ações do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo do Trabalhador (CODEFAT), bem como das Comissões Estaduais e Municipais do Trabalho, com recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT). Porém, buscou vincular a Educação Profissional com a Educação Básica e aumentou o número de horas destinadas a esta formação. Em comparação com o seu antecessor, destaca-se por valorizar os trabalhos que advêm da Economia Solidária (CARVALHO, 2011) e, em termos conceituais, também teve um avanço relacionado com as categorias *trabalho* e *educação* (KUENZER, 2010), em termos práticos, buscando integrar estas categorias, foram criados o PROJOVEM e o PROEJA.

O PROJOVEM foi implantado em 2005, vinculado à Secretaria Nacional de Juventude, tendo como objetivo elevar o grau de escolaridade, através da conclusão do Ensino Fundamental articulado à qualificação profissional e à ação comunitária. O seu público alvo é formado por jovens entre 18 e 24 anos, que tenham concluído até a 4ª série do Ensino Fundamental, não tenham vínculo empregatício e apresentem marcas de discriminação étnico-racial, de geração ou de religião. Ele é organizado a partir de redes sociais, numa parceria público-privada, uma forma de racionalizar o uso de recursos. Resumidamente, as redes funcionam da seguinte forma: a partir de núcleos (formados por, no mínimo, cinco turmas),

---

<sup>13</sup> FUNDEB – substituto do FUNDEF – foi instituído a partir da Lei 11.494/07 (BRASIL, 2007b).

tem-se uma vinculação com as Estações da Juventude<sup>14</sup>, que, por sua vez, ligam-se às Coordenações Municipais, as quais se articulam com a Coordenação Nacional (KUENZER, 2010).

Já o PROEJA destina-se a atender, além do público de jovens, os adultos. Destaca-se por apresentar uma proposta inovadora de integração institucionalizada da Educação Profissional à EJA. Esta integração está pautada em um percurso pedagógico de formação básica e Educação Profissional, com certificação (KUENZER, 2010), traduzindo-se em uma formação integral, tendo o trabalho como princípio educativo. O PROEJA estrutura-se através de uma parceria entre os dois Ministérios, tanto o da Educação quanto o do Trabalho e Emprego, desenvolvendo, assim, o seu plano de formação. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), setores expressivos da sociedade clamavam por uma implementação educacional que atendesse à formação profissional, mas que se aliasse à Educação Básica, trazendo uma formação realmente integral aos jovens e adultos trabalhadores, daí, tem-se o surgimento do PROEJA. Inicialmente, o programa tinha como expectativa atender apenas à EJA Ensino Médio, mas, devido às demandas sociais, foi estendido também ao Ensino Fundamental, aliado à formação inicial e continuada. Assim, temos a modalidade intitulada PROEJA FIC, a qual será foco de nossa discussão no capítulo posterior.

Em relação ao governo Dilma, além da relativa continuidade dos programas educacionais do governo Lula, destaca-se a ênfase ao PRONATEC, criado a partir da Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. O PRONATEC tem como público alvo estudantes da EJA, estudantes do Ensino Médio da rede pública; trabalhadores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda e estudantes que tenham cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral (BRASIL, 2011a). Trata-se de um programa que contempla metas ambiciosas em relação ao aumento do número de matrículas na Educação Profissional no Brasil, não apenas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT)<sup>15</sup>, mas também nas Redes Estaduais de Educação Profissional e, principalmente, uma expansão da oferta no “Sistema S”.

---

<sup>14</sup> Conforme descrição de Friedrich et al. (2010), Estações da Juventude são espaços de referência para os jovens, local de encontro, de busca de informação, de orientação e estudo. Nelas, são desenvolvidas atividades em grupo, eventos culturais e outras ações que favoreçam o processo formativo, a expressão cultural e a participação cidadã dos alunos.

<sup>15</sup> A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) instituída pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é constituída, além dos Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG e também pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008).

Dentre as iniciativas do PRONATEC para alcançar estas metas, está a expansão da RFEPCT; a bolsa-formação estudante e trabalhador (que inclui a modalidade seguro-desemprego e inclusão produtiva<sup>16</sup>); a continuidade do Acordo de Gratuidade com o “Sistema S”<sup>17</sup>, bem como a ampliação deste sistema.

Em relação ao “Sistema S”, é importante observar que, no âmbito do PRONATEC, apesar do Acordo de Gratuidade, o mesmo continua recebendo linha de crédito específica a partir do FNDE, a qual é destinada não apenas para bolsa-formação estudante e bolsa-formação trabalhador, mas também para remuneração dos professores que atuam no programa.

Convém também analisarmos o Art. 20 da Lei 12.513/2011, onde podemos verificar que o “Sistema S” passa por um reenquadramento em nível nacional, conforme consta no referido artigo que segue:

Os serviços nacionais de aprendizagem passam a integrar o sistema federal de ensino, com autonomia para a criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, mediante autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade, resguardada a competência de supervisão e avaliação da União prevista no inciso IX do art. 9º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Ademais, de acordo com o Art. 6º da referida Lei, além da União autorizar a transferência de recursos para as instituições que ofertam o PRONATEC, o parágrafo 1º deste mesmo artigo especifica que “as transferências de recursos de que trata o *caput* dispensam a realização de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congêneres, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos”. Estas inferências só vêm confirmar o que já havia sido expresso na Exposição dos Motivos Interministeriais nº 19, de 28 abril de 2011, a qual apontava que

Neste contexto [do PRONATEC], as entidades do chamado ‘Sistema S’ têm importantíssimo papel a desempenhar. Com grande capacidade instalada, capilaridade, infraestrutura e corpo docente de excelência – além da experiência de mais de 60 anos de tradição – os Serviços Nacionais de Aprendizagem têm prestando inestimável contribuição ao desenvolvimento tecnológico do País (BRASIL, 2011b).

---

<sup>16</sup> Altera a Lei 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).

<sup>17</sup> O Acordo de Gratuidade estabelecido entre o governo Federal e o “Sistema S”, firmado ainda em 2008, engloba quatro entidades deste sistema, quais sejam, Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). O acordo prevê um comprometimento de gratuidade a aplicação de dois terços das receitas líquidas de SENAI e SENAC na oferta de vagas gratuitas de cursos de formação para estudantes de baixa renda ou trabalhadores, sejam eles empregados ou desempregados (BRASIL, 2012c).

Entretanto, Ciavatta e Ramos (2011, p. 38) ponderam que o PRONATEC evidencia um “total descompasso das políticas públicas desenvolvidas pelo MEC, que, por tradição, opta pelas exigências das empresas capitaneadas pelo “Sistema S”, em detrimento de uma política consistente” capaz de universalizar a educação pública e que consiga integrar-se realmente com a Educação Profissional. Isso vai ao encontro de que a oferta realizada pelo “Sistema S”, em âmbito do PRONATEC, em sua grande maioria, insere-se em cursos de formação inicial e continuada, “onde não existem exigências mínimas de escolaridade” (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013, p. 39).

Nesta mesma direção, Grabowski (2010) chama atenção para os tipos de cursos que estão sendo ofertados pelo “Sistema S”, em consonância com o acordo de gratuidade, os quais, de maneira geral, são voltados para a formação inicial e continuada. Segundo o autor, o “Sistema S” oferece “vagas nas áreas mais baratas, nos cursos que não exigem grandes tecnologias e grandes laboratórios” (GRABOWSKI, 2010, s/p). Observa, ainda, que o acordo de gratuidade, “em que pese a sua boa intenção”, não vai alterar este quadro já consolidado pelo “Sistema S”, que “continua numa perspectiva de transformar seus centros de qualificação profissional em centros de negócios”. Porém, vale lembrarmos que o acordo com o “Sistema S” não detalhou em que cursos esta oferta de gratuidade deveria existir, o que abre margem para que o “Sistema S” não apresente uma oferta proporcional em todos os campos profissionais e o que pode ser considerado mais preocupante, como já foi relatado, sem atenção aos níveis de escolarização dos sujeitos.

Além do PRONATEC, outros programas vêm sendo desenvolvidos no governo Dilma e que pretendem atender o público de jovens e adultos, principalmente, através de cursos de formação inicial e continuada. Porém, em virtude de não ser o nosso objetivo explanar todos eles, mas dar uma visão geral de suas propostas é que os mesmos não serão abordados neste momento.

Assim, em continuidade a nossa análise, em relação aos dois últimos governos, tanto o de Luiz Inácio Lula da Silva quanto o de Dilma Rousseff, no que se refere à educação, os autores Frigotto e Ciavatta (2011) entendem que não houve alterações substantivas. Entretanto, podemos afirmar que este período caracteriza-se por um crescimento em relação à EJA, após um longo período de marginalidade ocorrido em governos anteriores (DI PIERRO, 2005). Mesmo em meio a tantas adversidades, surge uma nova configuração, mais otimista, uma fase de transição, resgatando a importância da EJA (SOARES, 2011).

Porém, de forma geral, discorrendo sobre os programas desenvolvidos a partir dos anos de 1990, percebemos que eles são uma constante nas ações implementadas para o

público de jovens e adultos. Boa parte deles traz a qualificação profissional como central para estes sujeitos, sendo a escolarização vista como um apêndice, ou seja, desnecessária.

Isso demonstra o quanto estes programas carecem de uma proposta unificadora, com raríssimas exceções. Comprova também que é fundamental que haja políticas públicas concretas, com estratégias bem articuladas que consigam integrar a Educação Profissional com a educação de jovens e adultos, alvo principal dos programas, evitando, assim, nas palavras de Grabowski e Ribeiro (2010), o modelo que percebemos de programas com uma lógica imediatista, fragmentária, pulverizada, privada e onerosa à sociedade e aos cofres públicos. Estes programas não têm um compromisso com os sujeitos, não traduzem a sua vocação ontológica e, assim, distanciam, cada vez mais, estes jovens e adultos de sua emancipação social. Em suma, buscam uma qualificação profissional que atenda as demandas exigidas pelas transformações do mercado de trabalho e da economia, decorrentes da agenda neoliberal.

Lançando nosso olhar sobre este tipo de qualificação, inferimos que a mesma tem as suas raízes na Reforma da Educação Profissional implementada a partir de 1996, tendo como pretexto a nova ordem econômica mundial, que exigia também um novo perfil do jovem e adulto trabalhador. Frente a isso, dissertaremos, na próxima seção, sobre os principais aspectos que tiveram influência legal e social nesta reforma que deixou como herança ao público da EJA a oferta de cursos aligeirados, voltados para o mercado de trabalho.

### **2.3 A reforma da Educação Profissional e sua herança aos trabalhadores jovens e adultos**

A Reforma da Educação Profissional, ocorrida a partir de 1996, afetou radicalmente esta modalidade de ensino e todas as outras que estavam vinculadas a ela. Esta reforma tornou-se polêmica já desde os seus ensaios iniciais, a contar da LDB/1996, do PL 1603/1996 que buscava regulamentá-la, até o seu fatídico Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997). Buscaremos descrever cada um destes aparatos legais para tecermos, ao final, as considerações sobre esta reforma com consequências ao público de jovens e adultos.

Na LDB/1996, a reforma materializou-se nos Art. 39 a 42:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Destacamos, aqui, o Art. 42 que internalizou, no viés da Educação Profissional, a oferta de “cursos especiais”, abrindo o leque para programas de formação inicial, onde qualquer trabalhador poderia ter acesso aos mesmos, independente do nível de escolaridade. Este artigo já enunciava os objetivos da reforma que estava por vir.

A partir das disposições da LDB/1996, o governo Cardoso tentou regulamentá-la e, assim, efetivar a reforma através do PL 1.603/1996 apresentado à Câmara dos Deputados. Seguiu, dessa forma, um modelo de educação idealizada pelo Banco Mundial a ser implementada pelos países periféricos, fortalecendo políticas neoliberais dominantes. Porém, apesar dos muitos esforços do governo para que ele fosse aprovado, a Câmara não o fez. Assim, prosseguiu-se com a reforma através da imposição, dada pelo Decreto 2.208 em 1997. Com ele, atendeu-se ao acordo entre o MEC e o Banco Mundial, organizando a Educação Profissional em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. O nível básico insere cursos de duração variável, que não estão sujeitos à regulamentação, este nível compreende os “cursos especiais”, já referidos na LDB/1996 e que servem como forma de atualizar o conhecimento profissional de jovens e adultos. O nível técnico é um curso profissional voltado para o nível médio, podendo ser oferecido quando estiver concluído este ou ainda quando o aluno estiver cursando o Ensino Médio. No que concerne ao nível tecnológico, pode-se afirmar que é de nível superior (BRASIL, 1997).

Em seu ponto crucial, o Decreto traduziu o entendimento de forças políticas representadas na época pelo governo Cardoso e separou o Ensino Médio da Educação Profissional. Para Frigotto e Ciavatta (2011), o Decreto teve um efeito perverso de consolidação da fragmentação entre a educação geral e a formação profissional que acabou até mesmo contrariando os termos da LDB/1996, voltando à educação para o mercado, separando Educação Básica da Educação Profissional. Como podemos conferir:

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.

Para Sacristán (1996), esta nova conformação denota um retrocesso para a educação, pois, ao submetê-la ao mercado de trabalho, evidenciamos o seu atraso frente à sociedade. Esta nova conformação, chamada também de “nova institucionalidade” (RUMMERT; VENTURA, 2007), desestruturou as instituições de Educação Profissional, pois as mesmas precisaram adaptar-se e ajustar-se aos novos moldes impostos. Transformou, ainda, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as Escolas Técnicas e Agrotécnicas em instituições desvinculadas da formação geral, efetivando a divisão da escola profissionalizante para os pobres e a escola propedêutica para os ricos.

Além disso, as instituições da Rede Federal passaram por grandes mudanças e dificuldades relacionadas à oferta dos cursos e no andamento das instituições, visto que boa parte delas ofertavam cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Com a promulgação do Decreto, tiveram alterações na oferta dos cursos, no perfil dos docentes e dos alunos. Algumas passaram a ofertar cursos subsequentes a quem já possuía o Ensino Médio, outras destinaram esforços a ofertar Cursos Superiores de Tecnologia, o que levou a uma redução do número de aulas dos docentes das disciplinas de Educação Básica.

Diante de tantos novos desafios, desenvolveram-se também os fundamentos para o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) vinculado ao MEC (KUENZER, 2006). Assinalamos que este programa decorre

do Acordo de Empréstimo nº 1.052/OC-BR, assinado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) [...] O valor total de investimentos é de US\$ 312 milhões, dos quais 50% provenientes do financiamento do BID e 50% de contrapartida brasileira, por meio do Ministério da Educação (BRASIL, 2007c).

Do valor total do investimento, cerca de 60% deveria ser aplicado nas instituições de ensino da Rede Federal e Estadual e 40% para o segmento considerado comunitário, incluindo-se, aqui, as organizações privadas, municipais ou empresariais. Dentre os objetivos do PROEP, tem-se o de efetivar o redimensionamento da Educação Profissional, sendo que, para que isso ocorresse, era necessário adequar e atualizar currículos, sempre de acordo com os interesses dos setores produtivos, ou seja, com uma oferta de cursos baseados no mercado.

O mercado de trabalho era o foco maior em todos os cenários da Educação Profissional, ficando isso evidenciado nas discussões referentes à reforma e também em seus aparatos legais. Assim, amplia-se a oferta de cursos de qualificação profissional proporcionados por diversas instituições da sociedade civil, como empresas, Organizações

Não Governamentais (ONG), entidades sindicais representativas dos trabalhadores, “Sistema S”, entre outras (RUMMERT; VENTURA, 2007). No que se refere à escolarização propriamente dita desses jovens e adultos, a quem se destinavam estes cursos, alavancou-se um retrocesso que acentuou o lugar secundário da EJA e das políticas educacionais como um todo (RUMMERT; VENTURA, 2007). Estas características da reforma propiciaram a formação de cursos aligeirados que pouco acrescentavam aos jovens e adultos trabalhadores. Eis a gênese legal deste tipo de formação que busca certificar em menos tempo, levando, como bem define Kuenzer (2005), a uma certificação vazia.

Frente a estes fatos, formularam-se inúmeras críticas ao Decreto 2.208/1997 dos mais variados setores, como dos sindicatos de docentes e de técnicos administrativos vinculados à Educação Profissional, da comunidade científica, principalmente dos setores que atuam na esfera da educação e trabalho, dos docentes das Instituições Federais de Educação Profissional e, ainda, de parcela significativa dos dirigentes dessa mesma rede (MOURA, 2005).

Assim, o governo Lula, no sentido de promover mudanças, iniciou com a transformação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em 2004, pelo MEC.

Em seguida, ocorreu a revogação do Decreto 2.208/1997, sendo retomada a possibilidade de integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional pelo Decreto 5.154, de 21 de julho de 2004 (BRASIL, 2004a). Este decreto instituiu, em seu Art. 2º, que:

A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II – articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

O fato de ter sido revogado formalmente o Decreto 2.208/1997 não significa que, na prática, isso realmente tenha ocorrido, pois o novo Decreto 5.154/2004 manteve a concepção das instituições públicas e privadas de Educação Profissional voltada para o mercado de trabalho e, mais, ampliou o leque de alternativas para este mercado através dessa articulação com o Ensino Médio. Longe de viabilizar uma oferta pública de qualidade defendida por meio da revogação do Decreto de 1997 (compromisso já de campanha eleitoral), as instituições públicas tinham a possibilidade de renunciar em parte a sua função. Assim, as instituições privadas passaram a preencher as vagas não existentes em nível público (KUENZER, 2006), abarcando especialmente a formação dos trabalhadores.

Neste sentido, toda a expectativa gerada com a promulgação do novo Decreto, focando em uma formação para os trabalhadores com uma visão emancipatória não ocorreu. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), o que se acreditava era que, a partir de então, iniciar-se-ia um processo de implantação de um ensino politécnico, aliando a profissionalização aos princípios da ciência, do trabalho e da cultura, fortalecendo, assim, a transformação real da estrutura da educação brasileira, partindo da Educação Profissional. Entretanto, o estabelecimento do novo Decreto efetivou-se de forma contrária, pois, três dias após a sua promulgação, o MEC anunciou o Programa Escola da Fábrica, com uma aprendizagem restrita à profissionalização.

Para que ocorresse de forma efetiva a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, seria necessário encaminhar uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, coerentes com a nova orientação, sendo também primordial que o MEC incentivasse esta integração através de um plano de implementação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b), mas, claramente, isso não ocorreu. Em suma, mesmo com a promulgação do novo Decreto, o que se percebeu foi uma reprodução de padrões taylorista-fordistas de produção que se perpetuaram nos moldes da dita reforma da Educação Profissional que foi destinada principalmente aos trabalhadores.

Na reforma, “a ideologia da *empregabilidade* responsabilizou os trabalhadores pelo desemprego” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30 – grifo das autoras). Após a reforma, ainda percebemos a continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade, reforçando o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1095). Ressaltamos, então, que esta ideologia ainda prevalece, mesmo que de forma velada, assim como persiste uma dicotomia entre a educação geral, voltada para dar continuidade aos estudos superiores e aquela que destina os trabalhadores para o mercado de trabalho. Com o Decreto 5.154/2004, manteve-se a gama de opções para cursos de formação em todos os níveis de escolaridade para os trabalhadores, como segue:

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.

§ 1º Para fins do disposto no *caput* considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 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.

Polemizando o Decreto, o seu Art. 3º traz referência à formação inicial e continuada de trabalhadores, o que, para Rodrigues (2005), seria uma reedição do nível básico de Educação Profissional, alocado no Decreto 2.208/1997, camuflando uma formação aos trabalhadores sem prover uma escolarização prévia.

Frente a esta polêmica, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 1108-1109) afirmam que:

a formação inicial se refere a cursos que ‘iniciam’ os trabalhadores numa área profissional como uma primeira formação. A formação continuada implica todas as experiências formativas após o trabalhador ter adquirido uma primeira formação profissional, tais como atualização, desenvolvimento, aperfeiçoamento, especialização, entre outras – seja na mesma área profissional ou em áreas diversas. A formação inicial, independentemente da escolaridade, somente existe no Brasil porque ainda não se universalizou a educação básica.

No atual contexto, decorrente do modo de produção capitalista, entendemos o quão urgente é para os trabalhadores, jovens e adultos, terem acesso a uma qualificação. Entretanto, isso não justifica que esta “qualificação” não cumpra com os seus dispositivos legais ou que promova uma formação aligeirada, deixando a escolarização sob a forma de apêndice, o qual favorece para afastar o trabalhador da possibilidade de ter uma vida mais digna. Ou ainda, conforme as duras, mas verdadeiras, palavras de Saviani (1997), acaba se configurando uma política para os pobres que assume, também, as características de uma política pobre criada para os pobres.

Este tipo de política, ditada por organismos internacionais, teve início no governo Collor, continuou nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso e ainda manteve-se até mesmo nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, sendo o seu discurso de esquerda *quase* sucumbido pela lógica neoliberal. A ênfase na palavra *quase* deve-se à tentativa de alteração desta lógica neoliberal dada pela revogação do Decreto 2.208/1997, contrariando os ditames dos organismos internacionais, ainda que com todas as críticas já descritas.

Na busca de superar os ditames neoliberais, suplantando a dicotomia existente entre escolarização e profissionalização, em especial para o público de jovens e adultos, é que o governo Lula lançou, em 2005, o PROEJA, um programa que promete grandes inovações nesta esfera da educação. Com objetivo de ampliarmos esta discussão, aprofundaremos, no próximo capítulo, a análise e as reflexões sobre este programa, principalmente no âmbito em que o mesmo refere-se à Formação Inicial e Continuada, isto é, o PROEJA FIC.

### **3 O PROEJA FIC**

Buscamos, neste capítulo, construir um olhar que se movimenta entre luzes e sombras, que busca ver além daquilo que se mostra superficialmente. É com este enfoque que olhamos para o PROEJA FIC, visando descortinar alguns aspectos imbricados neste programa, foco da pesquisa.

Em busca desta meta, partiremos de uma reflexão a partir da gênese do programa, traduzida pela trajetória percorrida desde a sua criação através dos decretos, até a construção dos seus documentos base, grandes alicerces do PROEJA e PROEJA FIC. Com esta incursão, pretendemos investigar o seu diferencial em termos teóricos e metodológicos, ou seja, a formação integral, tida como o maior desafio do programa, alicerçada em pressupostos e princípios que refletem claramente os seus objetivos. Em seguida, buscamos aprofundar como ocorreu a sua operacionalização, evidenciando as estratégias utilizadas pela SETEC/MEC para concretizá-los, finalizando com a apresentação da implantação do PROEJA FIC em âmbito nacional.

#### **3.1 A gênese do PROEJA FIC**

No início da gestão do primeiro governo Lula, o MEC e o MTE organizaram o Seminário Nacional “Educação Profissional, Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” (2003) e o Seminário Nacional de “Certificação Profissional do Segmento Governamental” (2003), ambos realizados em Brasília. Destes seminários, emergiram reivindicações que foram apresentadas por entidades representativas de educadores e do movimento popular. Estas reivindicações urgiam por políticas integradas de educação e trabalho, visando a uma forma de suplantar a histórica dicotomia existente entre formação profissional e educação geral (MORAES, 2006), arraigada legalmente.

Assim, solidificando o início de uma nova jornada, com a revogação do Decreto 2.208/1997, concretiza-se, ao menos legalmente, a proposta de construção de uma política pública que fosse capaz de integrar educação e trabalho, o PROEJA. Destinado aos sujeitos da EJA e alavancado pelo propósito de promover a escolarização aliada à profissionalização, o PROEJA tem um diferencial desafiador. Através de seus princípios e de um currículo integrado, fulgura superar programas focais e o caráter compensatório e assistencialista que tanto percebemos nas ações educacionais voltadas à EJA e à Educação Profissional ao longo de nossa história, aspirando a uma inclusão social emancipatória (BRASIL, 2007a).

O PROEJA primou pela construção de uma ação educacional mais democrática, buscando, para isso, trazer à tona vozes de pesquisadores, educadores e também de movimentos sociais para traçar as bases do programa, em termos teóricos e metodológicos. Apesar disso, ocorreram grandes impasses e críticas no seu processo de implantação, os quais trouxeram, como consequência, várias alterações na concepção original do programa, ou seja, uma nova configuração mais abrangente, visto que permitiu, dentre outras modificações, a inclusão da EJA Ensino Fundamental no âmbito da formação inicial e continuada.

A proposta original refere-se à Portaria do MEC 2.080, publicada em 13 de junho de 2005, a qual, onze dias depois, foi transformada no Decreto 5.478/2005 (BRASIL, 2005). A partir deste decreto, emergiram algumas inconsistências, muitas delas apontadas pelas próprias instituições que iriam abarcar a educação profissional e que obrigatoriamente também deveriam ofertar dez por cento de suas vagas ao PROEJA. Estas instituições referiam-se às expostas no Art. 1º do Decreto 5.478/2005:

Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

As intenções iniciais da proposta estavam de acordo com as reivindicações de educadores e dos movimentos sociais (MOURA, 2006) e com as orientações políticas do governo, tendo em vista a superação da dualidade entre educação geral e educação profissional enraizada no país. Contudo, enquanto a proposta do PROEJA decorria por meio de portaria, não havia uma imposição legal para que as instituições da RFEPCT implantassem o mesmo, pois a Portaria 2.080 não poderia confrontar a autonomia das autarquias. Porém, a partir do momento em que se institui o Decreto 5.478/2005, houve a obrigatoriedade que ocorresse a oferta do PROEJA na RFEPCT. Por ser um mecanismo de imposição, frequentemente, um decreto gera polêmica e, segundo Schneckenberg,

no caso da imposição, a gestão da política educacional apresentará certamente um perfil antidemocrático, já que guarda para si o monopólio para a decisão dos rumos da educação. A centralização subordina-se a uma orientação inflexível e não sofre mutações conforme a dinâmica da realidade (2000, p. 117).

A obrigação do PROEJA, a partir de decreto, produziu um emaranhado de descontentamentos, recebendo “duras críticas [e] enfrentando forte resistência a sua implementação” (SILVA, 2010, p. 23), apesar da participação de dirigentes da RFEPCT, da SETEC e Secretaria Executiva na elaboração da proposta. Porém, esta parca participação não

foi considerada suficiente, mas uma “restrição das forças políticas representativas a um grupo muito pequeno” (SILVA, 2010, p. 26).

As instituições da RFEPCCT não se sentiam aptas para atuarem nesta esfera da EJA, alegando não terem condições para desenvolverem esta “inovação educacional e que não havia nenhuma estratégia para a superação desse quadro” (SILVA, 2010, p. 23), que desencadeou, a partir dele, novos e importantes rumos às instituições. Além disso, esta inovação proposta definiu-se em um curto período de tempo, certamente, não caracterizando um processo democrático, visto que o mesmo “é lento, é construção coletiva, que conta com a história e opinião de cada ator envolvido” (SCHNECKENBERG, 2000, p. 117).

Frente a isso e também diante de formulações diagnósticas que apontavam para incongruências em sua concepção, houve, então, a revogação do Decreto 5.478/2005 que foi substituído pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006a). A redação deste último decreto reformulou alguns itens e alargou a proposta inicial em pontos como a viabilização de oferta para além das RFEPCCT, incluindo as Redes Municipais e Estaduais de ensino, assim como o “Sistema S”, desde que fosse construído um projeto pedagógico integrado e único, quando houvesse articulações interinstitucionais entre estas.

Além disso, enquanto o primeiro decreto previa saídas intermediárias dos alunos, ou seja, obtenção de certificados de conclusão do Ensino Médio com qualificação para o trabalho, caso tivesse concluído com êxito a parte relativa à formação geral, no decreto de 2006, esta possibilidade foi suprimida. Por outro lado, o novo Decreto valorizava os saberes e experiências adquiridos durante a trajetória de vida do sujeito, através de certificação.

Também foi instituído, a partir do novo Decreto, um comitê nacional, cuja tarefa consistia em acompanhar e efetuar o controle social das ações do PROEJA. Este comitê deveria ter caráter apenas consultivo, sendo que sua composição, atribuições e regimento ficaram a cargo do MEC e do MTE.

Dentre os itens que sofreram alterações em sua redação, ressaltamos ainda o que está relacionado com as limitações de carga horária impostas pelo primeiro decreto. Em se tratando do PROEJA destinado à formação profissional integrada ao Ensino Médio, na modalidade EJA:

- formação inicial e continuada: a *carga horária máxima* para sua realização era de 1.600 horas, incluindo, no mínimo, 1.200 horas para formação geral e 200 para formação profissional.
- formação técnica: a *carga horária máxima* era de 2.400 horas, destas 1.200 horas deveriam atender a formação geral do sujeito.

Esta limitação da carga horária incide, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005c, p. 1098), “em deslizes éticos, políticos e pedagógicos”, pois não deve haver uma imposição de carga horária, ela deve ser uma possibilidade que pode ser avaliada de acordo com as aprendizagens dos sujeitos envolvidos.

Em relação à carga horária, o Decreto 5.840/2006 traz, em sua redação, que deve ser destinada uma *carga horária mínima* de 1.400 horas para os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e de 2.400 horas para os cursos de formação técnica de nível médio. Abre-se, assim, a possibilidade de ampliação dessas horas, corrigindo a redação anterior.

Apesar destas alterações sofridas a partir da revogação do decreto de 2005, acreditamos que a de maior impacto está na inclusão do público EJA Ensino Fundamental ao PROEJA. A partir desta nova abrangência, potencializa-se o resgate de acesso tanto à escolarização quanto à profissionalização de um contingente populacional que, em 2005, conforme dados da PNAD, abrangia 47,6 milhões de pessoas que ainda não haviam concluído o Ensino Fundamental. Esta nova possibilidade de formação, no âmbito da Educação Profissional, busca proporcionar uma qualificação a partir da formação inicial e continuada, aliada aos anos finais do Ensino Fundamental, tornando esta etapa da escolarização mais significativa ao público da EJA (BRASIL, 2007a).

Apesar de ocorrerem alterações, elas não se fizeram de forma orgânica. O tensionamento que partiu da RFEPCT é um exemplo disso e serviu também como alerta aos formuladores do programa de que havia a necessidade de criação de uma normatização diferenciada, não apenas imposta por decreto, mas uma estratégia que caracterizasse realmente a abrangência do programa. A partir disso, foi formulado, ainda em 2005, o primeiro Documento Base do programa, publicado somente em 2006 (BRASIL, 2006b). Para elaboração deste documento, foi organizado um grupo de trabalho. A SETEC/MEC nomeou, através de Portaria, seis representantes do MEC, quatro representantes de Universidades e cinco representantes de CEFET, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas. Entretanto, neste Documento Base, é referida apenas a formação técnica voltada para EJA Ensino Médio, não sendo abordada a formação inicial e continuada que, neste caso, também era destinada ao público EJA Ensino Médio, a qual era uma possibilidade de formação já citada no Decreto 5.478/2005.

De modo geral, já a partir deste Documento Base (BRASIL, 2006b), podemos perceber que há um resgate quanto à importância da integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional a ser ofertada aos milhares de sujeitos que não tiveram oportunidade de

concluir os seus estudos em idade dita *regular*. Ele preconiza que a educação deve ocorrer de forma integral e acrescenta:

A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos - profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2006b, p. 35).

O Documento Base almeja que a proposta propague-se de forma perene e que se consolide para além de um programa, buscando institucionalizar-se como política pública de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para que isso ocorra, afirma ser necessário promover uma formação humana, proporcionar acesso aos saberes científicos e tecnológicos, permitindo que o sujeito tenha uma visão do mundo e compreenda-o. Esta formação não pode limitar-se a questões de faixa etária, mas deve propagar-se *ao longo da vida*. A partir disso, o sujeito é incentivado a melhorar as suas condições de vida e também atuar na construção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2006b).

Sobre a educação ao longo da vida, já discutida anteriormente pela visão de Rummert e Alves (2010), trata-se de uma versão capitalista para preparar os indivíduos ao novo quadro hegemônico internacional, onde os sujeitos e a educação devem adaptar-se à economia. Nesta perspectiva, a inserção e a permanência no mercado de trabalho são decorrentes da inadequação da formação do sujeito trabalhador, aumentando a necessidade de mais qualificação para manter-se inserido, retirando a responsabilidade do Estado mais uma vez.

Contrariando este ponto de vista, temos a reflexão de Paiva (2005, p. 127,137) no que concerne à educação ao longo da vida, retomando a “Agenda para o Futuro”, onde, no Relatório de Delors, tem-se esta educação como a chave para o século XXI, não apenas como uma mera distinção entre Educação Básica e educação permanente, mas como uma forma de trazer à tona um novo conceito, o de sociedade educativa, onde qualquer situação poderá proporcionar aprendizagens, são “oportunidades múltiplas para aprender e desenvolver as capacidades das pessoas”. Não há como negar a veracidade da inferência de Paiva (2005), entretanto, não podemos ter uma visão ingênua e não considerarmos o quadro descrito por Rummert e Alves (2010).

Em consonância com o Documento Base destinado ao PROEJA Ensino Médio (BRASIL, 2006b), foi publicado, em 2007, um novo Documento Base destinado ao mesmo

público (BRASIL, 2007d), revisado e com algumas alterações, após a promulgação do novo Decreto 5.840/2006. Também, em 2007, foram publicados outros dois Documentos Base, sendo um voltado para a formação profissional integrada à educação indígena (BRASIL, 2007e) e o outro voltado para a formação inicial e continuada integrada ao Ensino Fundamental – PROEJA FIC (BRASIL, 2007a). Além destes, tem-se a perspectiva de elaboração do Documento Base para o PROEJA prisional, para atender jovens em conflito com a lei e adultos aprisionados (SILVA, 2010). Nossa atenção recai sobre o Documento Base do PROEJA FIC, tema da pesquisa.

Primeiramente, buscamos conhecer os sujeitos a quem se destina especificamente este programa. Temos, em seu Documento Base, que o mesmo busca atender:

peças para as quais foi negado o direito à educação, durante a infância ou adolescência: homens e mulheres, brancos, negros, índios e quilombolas, trabalhadores empregados e desempregados, filhos, pais e mães, moradores dos centros urbanos e das áreas rurais (BRASIL, 2007a, p. 18).

Para estes sujeitos, o PROEJA FIC almeja retomar o direito à educação, outrora, negado, unindo as duas modalidades, EJA – Educação Profissional. Modalidades que tiveram “ao longo da história trajetórias distintas”, sendo que à EJA restavam as campanhas de “erradicação do analfabetismo e ofertas compensatórias como exames supletivos, e à Educação Profissional o atendimento era direcionado aos indigentes” com vistas a treinamento para obtenção de “mão de obra necessária para o avanço do capitalismo” (MACHADO, 2009a, p. 27). Porém, os sujeitos de ambas as modalidades, tiveram quase sempre presente em suas vidas a subalternidade, a qual pode estar vinculada a trajetórias educacionais descontínuas.

Além da questão da subalternidade ligada a estes sujeitos, também se destacam as promessas de programas educacionais com os seus documentos sistematizadores, cheios de intencionalidades, mas que, em sua implementação, acabam recaindo em promessas que se tornam esvaziadas, programas fragmentados, pulverizados, buscando atender apenas a demanda do mercado. Isso acontece, pois, conforme Arretche (2001), é grande a distância entre os objetivos e a formulação de programas, tal como são traduzidos por seus formuladores em documentos e concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem os seus beneficiários.

Em seu Documento Base, o PROEJA FIC busca avançar esta concepção, visa à superação destes “programas focais, fragmentados, imediatistas, assistencialistas e de puro treinamento centrado no mercado de trabalho e na empregabilidade” (BRASIL, 2007a, p. 25).

Para isso, apresenta a formação integral dos sujeitos como ponto essencial para alcançar a superação deste modo de formação. Na próxima seção, conheceremos o ideário de formação integral em comparação com a sua proposta no Documento Base do PROEJA FIC.

### 3.2 Formação integral no PROEJA FIC: utopia?

A ideia de utopia<sup>18</sup> associada à formação integral fez-se presente e permaneceu durante todo o período de reformas neoliberais no governo Cardoso. Apesar de esta ideia ter prevalecido, ainda existiam, nas forças políticas que atuavam na sociedade, duas concepções: a dos que defendiam este ideal de formação integral e a daqueles que mantinham uma ideia contrária.

Subjacente às forças políticas, no final dos anos 80 e 90 do século XX, permaneceram as lutas históricas dos setores organizados da sociedade brasileira, dos educadores e pesquisadores que não mediram esforços em defender a formação integral, politécnica, entre eles, destacamos Saviani, Frigotto, Ciavatta, Ramos, Kuenzer, Machado. A partir deles, o ideário da politécnica<sup>19</sup> foi mantido e veio a tornar-se possível legalmente com a revogação do Decreto 2.208/1997 pelo Decreto 5.154/2004. Porém, não bastava uma normativa legal. Para que a politécnica ocorra, é importante um regaste mais profundo, pois ela envolve formação humana. Conforme esclarece Frigotto (2005), o ideário da politécnica buscava romper com a dicotomia entre a formação básica e a profissionalizante,

resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO, 2005, p. 35-36).

O PROEJA surgiu sob a perspectiva de romper com a fragmentação da formação a partir de uma formação integral, sendo esta integração o ponto crucial desta nova concepção

---

<sup>18</sup> Etimologicamente, o termo *utopia* deriva das palavras gregas "ou" (não) e "τοπος" (lugar). Corresponde a uma aspiração, um sonho, um ideal. Fernando Birri citado por Eduardo Galeano ajuda-nos a entender esse sentido, nas suas palavras "a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar" (GALEANO; BORGES, 1994 p. 310).

<sup>19</sup> Segundo Saviani (2003, p. 136), a politécnica parte de um princípio marxista, sendo ela uma forma de intervenção educacional transformadora que se configura na formação omnilateral do homem. Assim, "a noção de politécnica se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral".

educacional (BRASIL, 2007a). Por isso, acreditamos que trazer a concepção de Ciavatta (2005) a esta discussão é de extrema importância, visto o seu amplo conhecimento neste campo. Eis o seu posicionamento:

O que é integrar? [...] Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. [...] Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Ciavatta (2005) retoma o pensamento de Gramsci de formação integrada, que a concebe como a superação histórica da divisão social do trabalho, ou seja, de um lado estão os que executam, do outro, os que pensam – a elite. Para que haja esta formação, entendemos ser necessário compreender as relações sociais e os seus fenômenos. Conforme a autora, ainda falta, no Brasil, uma *base cultural* para que tenhamos a integração como um valor, a fim de que nosso trabalhador saia da posição de subalternidade, de dominação.

Com o intuito de alcançarmos esta perspectiva, de base cultural, não conseguimos conceber outra forma se não a partir de uma transformação, que envolva não apenas o sujeito sozinho, mas toda a sociedade.

Como elemento transformador e “elaborador de intelectuais”, nos mais diversos níveis, Gramsci (1991, p. 9) aponta a *escola* como instrumento capaz de promover esta transformação dos sujeitos e ainda construir uma hegemonia dos trabalhadores. Esta *escola* não é qualquer escola, é sim aquela que desenvolva o sujeito manual e intelectualmente, sendo, então, esta a verdadeira formação humana.

Em consonância com a perspectiva de formação integral, o PROEJA FIC tem como aspiração uma formação que permita uma transformação na vida de seus alunos, numa conjectura educacional que seja capaz de levar a uma compreensão do mundo e, mais, uma ampliação da leitura do mundo, promovendo inclusão e uma efetiva participação nos processos sociais (BRASIL, 2007a).

Sobre este discurso de inclusão dos sujeitos, através de uma formação integral, Kuenzer (2010) alerta que o mesmo, muitas vezes, não é materializado, sendo apenas um discurso professado, que, além de tudo, precariza os processos educativos que resultam na mera oportunidade de certificação. Além disso, a autora infere que, em estudo realizado sobre a inclusão nas políticas da Educação Profissional, tem-se que a mesma está diretamente relacionada ao emprego, ou seja, simplifica-se a inclusão dos desempregados. Assim, segundo

a autora, na sociedade capitalista, a inclusão sempre atende a esta lógica do mercado aumentando cada vez mais as diferenças de classe, a polarização de competências e aprofundando a dualidade estrutural, sendo, portanto, oposta a concepção de formação integral.

No que tange a essa dualidade estrutural, Kuenzer (2005) afirma que a mesma é a responsável por definir tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel que lhe é destinado na divisão social, técnica e de trabalho. Este arranjo no campo educacional resulta, na práxis, em uma divisão entre a formação teórica e prática, ou seja, de um lado, teríamos os intelectuais e, do outro, os que realizam o trabalho manual, formando o binômio dirigentes/dirigidos. Esta concepção, portanto, é oposta à escola idealizada por Gramsci (1991), pois engloba uma formação fragmentada e hegemônica, a qual tem as suas raízes na estrutura da sociedade de classes e na implantação do capitalismo (CIAVATTA; RAMOS, 2011), isto é, “a separação entre teoria e prática tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1160).

Dessa forma, a dualidade estrutural também pode ser compreendida e percebida em aspectos que perpassam a dicotomia entre a formação geral com a formação profissional, envolvendo questões que englobam: *status* social de determinadas instituições em detrimento de outras; o nível e a modalidade de ensino que ofertam; a estrutura física; o reconhecimento social da instituição; e ainda a forma ou o regime de contratação dos seus profissionais. Portanto, a superação da dualidade estrutural

não é uma questão a ser resolvida pela educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência, que impacte as políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada com a superação da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho (KUENZER, 2011, p. 49).

Nestas novas leituras que têm como intuito superar a dualidade, abrange-se também a ampliação da participação dos trabalhadores na formulação das políticas e nos processos de gestão das mesmas, de forma a “interferir positivamente no atendimento às necessidades dos que vivem do trabalho, sempre tendo em mente que não é possível sem criar oportunidades dignas de trabalho” (KUENZER, 2010, p. 268).

Em consonância com este pensamento, vem a crítica apresentada no documento do MEC intitulado – Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, ainda no início do governo Lula. Esta crítica refere-se ao governo Cardoso, denunciando que o mesmo usou a Educação Profissional “como um remédio para os males do desemprego e da

precarização do trabalho” e reitera a necessidade da formação ocorrer de forma integral. Também afirma que a escola não pode admitir que a política educacional seja subordinada “ao economicismo e às determinações do mercado, o que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios” (BRASIL, 2004b, p. 11, 24), que em nada se assemelham às oportunidades dignas de trabalho, a que se referia Kuenzer (2010), e ainda sublimam a dualidade estrutural.

Apesar do discurso contrário, das críticas, o cenário que discrimina os seus sujeitos ainda é real, sustentado pelas mesmas políticas neoliberais. Todavia, sobrepujando este cenário, a formação integral é vislumbrada no PROEJA FIC, sustentando-se em quatro pressupostos. Adotando a concepção de que um pressuposto é “um dado posto como indiscutível” (SAVIOLI; FIORIN, 2000, p. 244), ou seja, que não pode ser contestado, é imperativo avançar nesta discussão e refletir sobre estes pressupostos:

a) O jovem e adulto como trabalhador e cidadão

O ponto de partida é o sujeito educando, percebido nas suas múltiplas dimensões, das quais se destacam a sua identidade como jovem ou adulto, trabalhador e cidadão, que se afirma a partir dos referenciais de espaço, tempo e a sua diversidade sociocultural (BRASIL, 2007a, p. 27).

A questão da identidade transcende um conceito que recebe diversos olhares que a analisam sob as mais variadas perspectivas (HALL, 1997; LOPES, 2002; CANCLÍNI, 2007; LUCKMANN, 2007), principalmente no âmbito da teoria social. No que se refere aos sujeitos da educação de jovens e adultos, podemos dizer que, atualmente, esta identidade está em um momento de crise, a qual é tida como positiva, parece algo contraditório, mas não é, pois conforme afirma o crítico cultural Mercer (1990, p. 43), “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise”, ou seja, antes disso o que tínhamos como referência de identidade era tido como algo “fixo, coerente e estável”. Com a crise, esta identidade torna-se “deslocad[a] pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, p. 43), buscando uma nova referência para si.

O lado positivo disso é analisado por Di Pierro (2005). A autora refere que anterior a este momento de “crise” da identidade da EJA, mais precisamente em meados dos anos 1990, havia uma forte tendência de homogeneizar a identidade dos sujeitos da aprendizagem da EJA, abstraindo a diversidade, seja ela as mais variadas, que envolvia questões de classe, gênero, étnicas ou territoriais. Tínhamos uma identidade político-pedagógica da educação de jovens e adultos, que não havia sido construída a partir das etapas do ciclo da vida. De um

lado, havia um estigma sobre os analfabetos em uma sociedade letrada e, por outro lado, uma homogeneidade sociocultural dos educandos, conferindo-lhes uma identidade de baixa qualificação e com rendimentos escassos.

A proposta que se tem, neste pressuposto do PROEJA FIC, requer uma mudança de perspectiva, uma mudança desta identidade de jovens e adultos para além de uma homogeneização, percebendo as múltiplas dimensões de sua identidade, de jovem ou adulto, de trabalhador e cidadão, respeitando a sua diversidade sociocultural, isso significa trazer o ser humano como único, digno de suas especificidades.

Para isso, é preciso construir esta nova identidade, enfrentar resistências e discursos contrários, a fim de que ela defina-se efetivamente. Nas palavras de Moreira (2005), temos que esta mudança é possível e pode ser catalisada no espaço escolar, podendo dar-se através da crítica a identidades dominantes e negativas, como também através da compreensão do processo de construção das identidades que se presenciam neste espaço.

#### b) O trabalho como princípio educativo

é, essencialmente, uma concepção que se fundamenta no papel do trabalho como atividade vital que torna possível a existência e a reprodução da vida humana e, conseqüentemente da sociedade. Assim, é fundamental para a sua compreensão, a superação das falsas dicotomias entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum e entre teoria e prática. Por essa perspectiva, a articulação entre ciência e tecnologia é determinante para a integração entre a Educação Básica e Profissional (BRASIL, 2007a, p. 27).

O trabalho como princípio educativo é, sem dúvida, um dos pressupostos mais audaciosos e complexos. Como poderia ser o trabalho algo educativo, visto que dele parte a exploração do sujeito. Na realidade, a exploração não parte *do trabalho*, mas do próprio homem que usa o trabalho como uma forma de oprimir e extrair o que advém do trabalho do seu semelhante.

Desta reflexão, conclui-se que o trabalho pode não ser necessariamente educativo, ele está, portanto, na dependência das condições em que ocorre e, certamente, a quem ele irá beneficiar. Na sociedade capitalista e classista, o *produto* que decorre do trabalho da grande maioria da classe trabalhadora gera benefícios e riqueza para poucos e, muitas vezes, está atrelado à expropriação de desenvolvimento intelectual.

Este seria um ponto de vista do capital, onde a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, havendo uma inversão nos papéis, sendo que o sujeito é o capital e o homem é o objeto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Porém, adotar uma concepção de trabalho como princípio educativo na perspectiva do sujeito trabalhador implica, como destaca Frigotto,

superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação, situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, nas quais o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (1989, p. 8).

Analisando a concepção de trabalho como princípio educativo trazido como pressuposto do PROEJA FIC, percebe-se uma carência com relação a este conceito, visto que é restrita a sua base conceitual/teórica.

### c) As novas demandas de formação do trabalhador

A introdução de novas tecnologias e técnicas de gestão apontam para uma formação integral dos trabalhadores, que, para permitir a sua inserção e permanência no mundo do trabalho, devem considerar: maior conhecimento científico e tecnológico; raciocínio lógico e capacidade de abstração; capacidade de redigir e compreender textos; maior iniciativa, sociabilidade e liderança; maior capacidade de lidar com problemas novos, criatividade e inovação; solidariedade, capacidade de organização e de atuação em grupo, consciência dos próprios direitos; e capacidade de tomar decisões (BRASIL, 2007a, p. 28).

Temos, no terceiro pressuposto, “as novas demandas” do capitalismo e que exigem uma formação integral, mas não se refere a tal formação no sentido como foi analisado anteriormente. Esta formação para a inserção no *mundo do trabalho* requer um trabalhador que possa acompanhar as inovações tecnológicas, que coopere com os interesses da sociedade capitalista. Toma-se, para isso, a lógica das *competências*, de modo que, a partir delas, o trabalhador possa acompanhar as instabilidades do mundo do trabalho.

Quando se defende a prática e a teoria das competências, tem-se como pressuposto o caráter histórico da força de trabalho. Expressão do capital enquanto processo de dominação na formação da sua força de trabalho. Nesse processo atual, de construção da força de trabalho, é fundamental a manutenção da exploração, da divisão da classe trabalhadora, da concorrência e da absorção dos fundamentos capitalistas pela mesma (RODRIGUES, 2007, p. 1-2).

A teoria ou a ideologia das competências, *surgida* no Brasil nos anos 1990, tinha como intuito que as ações educacionais se adequassem ao mundo capitalista e, a partir desta ideologia, as ações também eram modeladas, estando na sua grande maioria imbrincada aos organismos internacionais, os quais trazem, em seu discurso, recomendações permeadas pela lógica das competências, sendo que a UNESCO é a pioneira neste âmbito. Um exemplo deste tipo de recomendação proferida por este organismo internacional pode ser verificado no

segundo Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional (ETP), realizado na República da Coreia – SEUL (1999):

Tendo em vista que o mundo do trabalho exige competência mais aperfeiçoada, uma educação de base sólida é o fundamento indispensável da ETP. Isto pressupõe a aquisição na escola de competências mais complexas, inclusive leitura, escrita e cálculo e aptidão para compreender e comunicar utilizando os instrumentos da tecnologia moderna (UNESCO, 1999, p. 11).

A lógica das competências difunde-se na lógica do mundo do trabalho, juntas representam um instrumento para o qual o trabalhador tem que se adaptar, na qual, a qualquer momento, esta lógica pode estar com as portas fechadas para o trabalhador e ele não mais serve para ela. Eis, então, o desemprego, ironicamente, apontando a culpa para o sujeito que não se adaptou, não conseguiu atingir as competências e as variadas exigências do mundo do trabalho.

Ao considerarmos a formação integral, temos que esta opõe-se à mera formação para o mercado de trabalho e à lógica das competências. Acima de tudo, ela incorpora valores éticos, políticos e científicos que constituem o ser humano. A formação integral tem de estar além do preparo exclusivo para o emprego, deve ser capaz de proporcionar uma compreensão do mundo e das sociedades, suas lutas, suas vozes, levar o homem a conhecer a sua verdadeira vocação ontológica e romper com a dualidade estrutural.

Acreditamos que o fator que norteia a grande maioria dos sujeitos que buscam uma qualificação profissional seja o encontro com o emprego, afinal, é a partir dele que poderá subsistir na sociedade capitalista. Porém, é durante o processo de formação para esta qualificação profissional que poderá ocorrer o diferencial, ou seja, a formação integral.

#### d) Relação entre currículo, trabalho e sociedade

O currículo deve ser construído a partir do conjunto das relações sociais estabelecidas pelos trabalhadores, setor produtivo e a sociedade. Nessa construção, precisa-se levar em consideração os conhecimentos, as experiências dos sujeitos bem como suas diversidades. Dessa forma, o currículo precisa expressar claramente essas relações nos seus princípios, programas e metodologias e não constituir-se apenas como uma série ordenada de conteúdos (BRASIL, 2007a, p.28).

Segundo Sacristán (1998, p. 125), “o termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e por derivação, a sua representação ou apresentação”. Neste sentido, a escolaridade seria o percurso dos sujeitos e o currículo seria o seu “recheio”, ou seja, “o guia de seu progresso pela escolaridade” (SACRISTÁN, 1998, p. 125).

A construção do currículo integrado no PROEJA FIC propõe, inicialmente, uma reorganização curricular para que o espaço dos conteúdos escolares possa ser redimensionado, promovendo, assim, a integração de saberes de formação geral e profissional. A partir desta perspectiva de currículo integrado, pretende-se permitir que o aluno aproprie-se de informações que proporcionem uma melhor compreensão dos problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais vividos na contemporaneidade, permitindo, dessa maneira, o desenvolvimento de “habilidades e posturas que lhe possibilitem melhor qualidade de vida e inserção positiva na sociedade” (BRASIL, 2007a, p. 35).

Para que esta proposta seja concretizada, o Documento Base do PROEJA FIC explicita que tem como objetivo superar a fragmentação histórica do conhecimento adotada ainda no início da Idade Moderna, que o dividiu, inicialmente, em áreas e, posteriormente, em disciplinas, estratégia que é utilizada até os dias de hoje em muitas instituições de ensino (BRASIL, 2007a).

Para Ramos (2008), o currículo integrado deve ter, como ponto de partida, o trabalho como princípio educativo, buscando relacionar conhecimentos específicos e conhecimentos gerais, que implica uma contínua construção ao longo de toda formação, tendo sempre como eixos fundantes o trabalho, a ciência e a cultura. Dessa forma, no currículo integrado, desenvolver a consciência crítica do sujeito será o ápice dentre os seus objetivos. A partir desta observação, a autora descreve um possível movimento no desenho do currículo integrado e propõe os seguintes eixos para ele:

- Problematização de fenômenos: significa a busca para compreender as múltiplas perspectivas do mundo em que vivemos, assim como dos processos tecnológicos inerentes à profissão com a qual se almeja a formação. Para que isso ocorra, torna-se necessária a elaboração de questões que envolvam situações relevantes e para que as mesmas sejam respondidas, faz-se necessário desvelar a essência destas questões recorrendo, para isso, a teorias e conceitos que constituirão os conteúdos de ensino.
- Explicitar teorias e conceitos: nenhuma perspectiva por si só é capaz de esgotar a totalidade de um fenômeno, isto é, um determinado campo da ciência está diretamente relacionado com outros campos, como a construção de um prédio requer, além dos conhecimentos técnico-científicos relacionados à física, conhecimentos de geografia, perspectiva da matemática, ambiental entre outras. Mas, ao problematizarmos estas questões, evidenciamos também a questão econômica e política que envolve a situação, ou seja, as Ciências Sociais. Assim,

no currículo integrado, um determinado fenômeno tem múltiplas perspectivas metodológicas para apreensão dos fundamentos.

- Situar os conhecimentos de formação geral e específica e integrá-los: desdobrando e aprofundando conceitos restritos para as suas finalidades e aplicações, assim como técnicas procedimentais próprias a cada uma delas.
- Organizar os componentes curriculares e práticas pedagógicas: buscando, a partir das múltiplas relações, atingir o pressuposto da totalidade do real.

Sob esta perspectiva, podemos perceber que a construção do currículo não ocorre apenas sob o ponto de vista organizacional de uma instituição e de acordo com um caráter mecanicista (RAMOS, 2008), mas ocorre a partir de uma interação entre diversos processos e sujeitos que dão significado ao mesmo e que irão moldá-lo conforme as circunstâncias contextuais, denominado por Sacristán (1998) como currículo oculto, que se desenvolve subterraneamente e que vem a constituir o currículo real, que é aquele expresso, posteriormente, nas experiências práticas dos alunos.

Dentre os contextos da prática que podem vir a constituir o currículo real, Sacristán (1998, p. 130, 131) aponta alguns que seriam essenciais neste processo, quais sejam, o *contexto didático*, formado pela estrutura de tarefas que se desenvolvem nas atividades de ensino-aprendizagem; *contexto psicossocial*, que seria o ambiente que se cria nos grupos e que se reflete no momento das aulas; o *contexto organizativo* constituído pelas relações internas da escola, a sua estrutura e as formas de organização dos professores; o *contexto do sistema educativo*, visto que as escolas ou as próprias salas de aula não são entidades isoladas, mas fazem parte de um conjunto mais amplo que tem as suas peculiaridades próprias e interdependências, como “a separação da experiência intelectual da manual” observada em alguns currículos e determinada pelo próprio sistema educativo e, por último; o *contexto exterior* ao meio pedagógico, o qual é determinado por várias fontes: pressões políticas, econômicas, culturas dominantes sobre subculturas marginalizadas e regulamentações administrativas da prática escolar.

Desse modo, podemos perceber que a concretização do currículo integrado proposto pelo PROEJA FIC está na dependência de como será desenvolvido o currículo oculto, efetivando, assim, o currículo real do PROEJA FIC.

Após esta breve explanação dos pressupostos do PROEJA FIC, buscaremos, a partir daqui, explicitar os princípios que fundamentam e norteiam a implementação do programa:

a) Princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos

A aprendizagem significativa é o processo pelo qual um novo conhecimento relaciona-se com os anteriormente construídos, ou seja, com os conhecimentos prévios. Do mesmo modo, os *conhecimentos significativos* são aqueles que se relacionam com a vivência, a prática e o cotidiano do trabalhador e que lhe permitem, a partir da motivação, a aquisição de novos conhecimentos (BRASIL, 2007a, p. 29).

A teoria da aprendizagem significativa nasceu em 1963, a partir do pesquisador e psicólogo norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008). Segundo Ausubel (1982), a *aprendizagem significativa* tem como proposta a valorização de conhecimentos prévios, o que acaba tornando a aprendizagem muito mais significativa. À medida que um novo conteúdo é incorporado às estruturas do conhecimento prévio, tem-se uma relação, conferindo um significado para este novo conhecimento. Ao contrário, se não existir uma relação com o conhecimento prévio, esta aprendizagem torna-se mecânica, repetitiva e este conhecimento adquirido permanece isolado, sem produzir associações, sendo tangível de esquecimento, pois não tem significado para existir.

Assim, para que a aprendizagem seja significativa, é importante a sua associação com os conhecimentos significativos, que fazem sentido para o sujeito e que façam parte de sua vida, condizendo com as suas características socioculturais, não pontuando um conhecimento vazio.

b) Princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos

Jovens e adultos trabalhadores possuem identidades e culturas particulares, forjadas por um conjunto de crenças, valores, símbolos, do mesmo modo, trazem uma gama de conhecimentos oriundos da sua formação anterior, da sua prática no trabalho e das suas vivências extra-trabalho. Todos esses saberes devem ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar, quanto no meio social, na perspectiva de aplicação prática. A consideração desses saberes podem ser concretizados pela certificação (BRASIL, 2007a, p. 29).

Este princípio, que se insere no respeitar o saber prévio dos educandos, a partir de sua formação anterior ou mesmo de suas vivências, parece estar diretamente relacionado com o propósito da certificação, pois como assinala o Documento Base, a consideração destes saberes concretiza-se a partir da certificação.

Esta forma de certificar o conhecimento adquirido durante a trajetória de vida é possível e pode ser efetivada através da Rede CERTIFIC. Esta rede refere-se a um programa do governo federal que surgiu a partir de uma parceria entre o MEC e o MTE, consolidada a partir da Portaria Interministerial 1.087, de 20 de novembro de 2009. Ela institui-se como

uma política pública de inclusão social, fomentada pela SETEC/MEC e Secretaria de Políticas de Trabalho e Emprego SEPTE/MTE, que reconhece os saberes e a formação inicial e continuada para fins de certificação profissional e elevação de escolaridade (BRASIL, 2010b).

O requisito é que o trabalhador tenha acima de 18 anos e que trabalhe ou tenha trabalhado nas áreas de pesca e aquicultura, música, construção civil, eletroeletrônica, turismo e hospitalidade. Atualmente, existem 39 *campi*<sup>20</sup> da RFEPCT que têm implantados a Rede CERTIFIC (BRASIL, 2013a). Além de promover o reconhecimento e a valorização dos saberes do trabalhador, a Rede CERTIFIC tem o objetivo de “encaminhar os trabalhadores à elevação da escolaridade” (BRASIL, 2010b, p. 17).

Um ponto positivo à Rede CERTIFIC está, com certeza, neste estímulo de elevação da escolaridade do trabalhador. Porém, o simples fato de emitir o certificado a este sujeito remete a uma visão única e exclusiva de mercado de trabalho, como podemos observar nesta ponderação:

Desta forma, espera-se que o indivíduo tenha acesso, não somente ao título formal de Educação Profissional e Tecnológica em determinada área de conhecimento, mas que sua condição de empregabilidade seja qualitativamente incrementada [...] após passar pelo processo de certificação [...] poderá apresentar ao mercado de trabalho o certificado que comprova sua expertise em determinada área do saber profissional e tecnológico (BIGLIARDI; CRUZ, 2011, p. 1530).

### c) Princípio de construção coletiva do conhecimento

O processo de construção do conhecimento é individual, entretanto, ele é mediado por múltiplas formas de interação social, incluindo-se aí as práticas escolares propostas pela instituição, viabilizadas pelo educador e compartilhadas entre o grupo de alunos. A construção coletiva de conhecimento contribui para tornar os conteúdos significativos para o grupo, além de propiciar a cooperação entre os educandos, possibilitando avanços cognitivos e afetivos (BRASIL, 2007a, p. 29).

Neste princípio, temos que o conhecimento, que parte de uma construção coletiva, não é produzido no vazio, porque o ser humano não vive em isolamento, assim, ele aprende na relação com o outro, a partir de outros contextos. Neste sentido, podemos ponderar que o conhecimento é construído de forma integradora e não pode ser algo estático. Conhecer, portanto, requer descoberta e construção conjunta, pois “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) se partirmos desta construção coletiva do conhecimento, estaremos avançando em direção à formação integral. Mas, para isso, um trabalho integrado entre os educadores precisa ser desenvolvido no início da caminhada,

---

<sup>20</sup> Para fazer parte da Rede CERTIFIC, o *campus* deve ter oferta de PROEJA.

havendo, a partir dele, uma socialização de seus diversos trabalhos e experiências, organizando os seus conteúdos com um propósito conjunto e não fragmentado.

d) Princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica

Essa vinculação exige o rompimento com a tradicional fragmentação entre Educação Básica e Educação Profissional, promovendo sua construção de forma integrada e colaborativa. A educação integrada propicia a (re)construção de conhecimentos e atitudes ligados à emancipação humana, à cidadania e ao trabalho, condições necessárias para uma efetiva participação na vida social, política, cultural e para a (re)inserção digna no mundo do trabalho. Existe uma relação indissociável entre trabalho e educação, que se baseia na aquisição e produção de conhecimento pelos trabalhadores *no e para* o processo de trabalho. Essa é à base das sociedades humanas e nos tempos atuais, mais do que nunca, isso significa uma forte relação entre a tecnologia e a vida humana, o que tem reflexos sobre a educação. Para se (re)inserir no mundo do trabalho numa perspectiva emancipada é preciso conhecer as tecnologias para saber aplicá-las, usá-las criticamente, o que pressupõe uma Educação Básica sólida (BRASIL, 2007a, p. 29-30).

O vínculo entre educação e trabalho é inerente ao ser humano. Este vínculo, para Saviani (2007), é ontológico e histórico. Ontológico porque diz respeito à própria formação do ser e histórico porque foi se desenvolvendo ao longo dos tempos, sofrendo a ação dos próprios homens. O autor esclarece ainda que historicamente ocorre uma cisão entre este conjunto chamado educação e trabalho, fato determinado pelo desenvolvimento da produção e que promoveu uma divisão do trabalho, mudando completamente a concepção das comunidades primitivas, criando as classes, ou seja, os proprietários (aqueles que *não* precisam trabalhar, pois são os donos da terra) e os não proprietários. Esta primeira cisão relativa ao trabalho conseqüentemente conduz à ruptura também na educação, sendo a educação intelectual privativa dos proprietários, cabendo aos não proprietários uma educação voltada ao *processo de trabalho*.

Reiteramos que o processo educacional que visa à integração com o trabalho precisa romper com a dicotomia educação intelectual e educação para o trabalho, levando a uma emancipação do homem, base da politecnia. Porém, neste princípio, percebemos um discurso contraditório, reduzindo a relação *educação e trabalho* à funcionalidade do mercado ou em finalidade deste, distorcendo o sentido de educação integral.

Em vários discursos, políticos e acadêmicos, há uma descrença em torno da formação integral, justamente pela atual conjuntura que vivemos, que gira em torno do mercado, permeada pela associação implícita de que a educação é responsável pela empregabilidade dos sujeitos. Assim, concordamos que existe uma gama de dificuldades para implantação de

uma formação integrada. Entretanto, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011), estas dificuldades não impossibilitam a sua implantação, regida pela relação politécnica da ligação entre educação e trabalho, desde que haja um projeto firme e coerente para a sua implementação superando a

mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado; gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; envolvimento do quadro docente permanente e transformação dos vínculos precários de trabalho para proporcionar a todos os professores condições materiais (instalações, laboratórios, etc.) e condições dignas de trabalho, salariais, de carreira e compromisso com as instituições (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 36).

#### e) Princípio da interdisciplinaridade

Com o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento e qualificar as práticas educativas, se faz necessário tomar a interdisciplinaridade como *referência*, substituindo a visão positivista, centrada nas distintas disciplinas isoladamente, para assumir uma visão de *processo*, defendendo a ideia do conhecimento como uma construção em rede, em diálogo entre as disciplinas. Com essa perspectiva pretende-se substituir os processos de transmissão lineares, por estratégias organizadoras de (re)construção de conhecimentos a partir da relação teoria-prática. Não obstante, é preciso ter claro que a interdisciplinaridade não pode ser entendida como a fusão de conteúdos ou de metodologias, mas sim como interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global. É, pois, uma nova postura no fazer pedagógico para a (re)construção do conhecimento (BRASIL, 2007a, p. 30).

Conforme já observamos anteriormente, a fragmentação do conhecimento, a partir da influência do positivismo na Idade Moderna, vinculou o mesmo a uma série de disciplinas isoladas e que, atualmente, verifica-se em “rígidos conteúdos, com métodos repetidos ano após ano por meio do método expositivo combinado com cópias e questionários” (KUENZER, 2005, p. 85) tendo como resultado uma atmosfera estática, unilateral e individualista, sem um incentivo ao conhecimento crítico, oposta ao princípio da interdisciplinaridade proposto no Documento Base do PROEJA FIC.

Entretanto, conforme Fazenda (2011a, p. 15), o movimento inicial adequado para solidificar-se a interdisciplinaridade deve respeitar a visão anterior, visto que “negar o velho é uma atitude autoritária” que impossibilita a prática interdisciplinar. Neste sentido, conhecer e analisar a prática disciplinar positivista possibilita usufruir de suas potencialidades, pois é a partir de “um ótimo domínio curricular, de conteúdo, na área do conhecimento e disciplina na qual o professor” atua (SUHR; SOARES, 2011, p. 189) que se pode proceder a uma prática interdisciplinar.

Dada esta atitude inicial, espera-se que cada especialista consiga transcender a sua própria especialidade, tendo consciência de seus limites, mas, acima de tudo, tendo humildade para acolher as contribuições das outras disciplinas (JAPIASSÚ, 1976), evitando o risco de estabelecer uma supremacia de uma determinada disciplina em detrimento de outra (FAZENDA, 2011a), ou seja, é na reciprocidade das ações que se propicia a interdisciplinaridade. Sob esta perspectiva, Fazenda (2011b) sugere que se desenvolva um diálogo entre os interessados, culminando em uma mudança de atitude frente à concepção positivista e fragmentada do conhecimento, a qual irá ocorrer mediante uma abertura, não preconceituosa, e uma aceitação de que todo o conhecimento é igualmente importante. Isto porque a interdisciplinaridade não é “um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação” (FAZENDA, 2011b, p. 11).

Diante disso, podemos perceber que a importância metodológica da interdisciplinaridade é indiscutível, especialmente em um currículo integrado como é o proposto pelo PROEJA FIC. Neste sentido, a *abertura* entre os envolvidos no processo passa a ser o segundo movimento para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar coerente e eficaz, evitando não apenas “a dominância de uma formação fragmentária positivista e metafísica do educador” (FRIGOTTO, 1993, p. 71), mas também um dualismo estrutural entre Educação Profissional e EJA, ou seja, a interdisciplinaridade no PROEJA FIC é condição *sine qua non* para um enriquecimento mútuo capaz de proporcionar a integração proposta pelo programa.

#### f) Princípio da avaliação como processo

A avaliação é concebida como momento de aprendizagem, tanto para educandos quanto para educadores, e entendida como diagnóstico orientador do planejamento, com vistas a promover a aprendizagem e avanços dos alunos e alunas (BRASIL, 2007a, p. 30).

Considerando que a proposta para o PROEJA FIC tem, dentre seus princípios, o da aprendizagem significativa, tendo como base o conhecimento prévio do aluno, temos, assim, uma perspectiva de que o processo avaliativo contemple também esta característica. Portanto, não caberia, aqui, uma avaliação que fosse classificatória, estática, nas palavras de Luckesi (2008, p. 17), vinculada a uma “pedagogia do exame”, com atividades centradas em provas.

O princípio da avaliação como processo, como um momento de aprendizagem, conhecida como *avaliação diagnóstica*, considera as múltiplas formas de aprender e ensinar.

Valoriza os conhecimentos vividos pelo sujeito em sua prática social, contribui para a sua formação humana levando ao desenvolvimento de uma consciência crítica-reflexiva e, conseqüentemente, à autonomia.

Após a explanação dos pressupostos e princípios do PROEJA FIC, podemos concluir que o alcance deste programa insere-se num desafio proposto a partir da formação integral. Entretanto, apesar desta formação fazer parte do discurso professado no Documento Base, algumas formas condicionadas à conjuntura *educação e trabalho*, mantidas no teor dos pressupostos e princípios do programa, não se inserem no âmbito da formação integral, visto que ela “não admite subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 120). Apesar disso, ousamos inferir que se o pressuposto do trabalho como princípio educativo, conseguir sobressair-se na implementação do programa, a formação integral poderá estar mais próxima da realidade.

Mas, para além das normativas, dos documentos, são necessárias outras medidas para que um programa educacional possa ser instituído. Assim, na sequência, abordaremos como se operacionalizou o PROEJA e o PROEJA FIC, ou seja, as estratégias utilizadas pela SETEC/MEC para viabilizar a concretização do programa.

### 3.3 Estratégias práticas

Diante dos pressupostos do programa e dos princípios que o regem, tornou-se claro que, para colocá-los em prática, era necessário que estratégias específicas fossem articuladas para poder alcançá-los. Assim, o governo federal, a partir da SETEC/MEC, desenvolveu uma série de ações, principalmente, no período 2006 a 2009<sup>21</sup>, das quais destacamos:

- i) Cursos de extensão com capacitação em PROEJA, com duração de 120 a 240 horas: para aqueles que fossem específicos ao PROEJA FIC deveriam estar inclusos nos planos de trabalho e serem ofertados sob o modelo de formação continuada para gestores, técnicos e docentes.
- ii) Pós-graduação *Lato sensu*: sendo, em 2006, financiadas as primeiras turmas dos cursos – Especialização PROEJA, as quais são ancoradas em polos;

---

<sup>21</sup> Neste período, foi destinado à capacitação, pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu* (projetos de pesquisa), produção de material didático e teórico no âmbito do PROEJA, um total de R\$ 43.542.723,53 (BRASIL, 2009b).

- iii) Vinculação com programas de pós-graduação *Stricto sensu* para inclusão de linhas de pesquisa referentes ao PROEJA (Edital – PROEJA-CAPES/SETEC 03/06);
- iv) Apoio à pesquisa referente ao PROEJA através de grupos de pesquisa, bem como realização de fóruns sobre a temática, apoiando, a partir dos mesmos, a produção de material didático e teórico.

Com objetivo de controlar e acompanhar estas ações, bem como a implantação em nível nacional do PROEJA e neste inclui-se também o PROEJA FIC, tem-se, conforme disposto no Decreto 5.840/2006, a criação de um Comitê Nacional, o qual teria caráter consultivo, sendo a sua composição, as atribuições e o regimento definidos pelo MEC e pelo MTE. Entretanto, até o momento não foi criado o referido comitê. A coordenação-geral continua a cargo da SETEC/MEC, conforme já era previsto. O diferencial está na criação dos núcleos regionais, os quais têm a responsabilidade de monitorar, acompanhar e avaliar as ações das instituições proponentes que podem ser as instituições da RFEPCT, da Rede Estadual e municipal, além do “Sistema S” (BRASIL, 2007a).

Com relação à oferta do PROEJA FIC, um dos quesitos é que o curso deva atender as demandas sociais e regionais, conseqüentemente, promover a inserção no *mundo do trabalho* através da aquisição de conhecimentos necessários para isso, ou seja, qualificação profissional. Assim, as instituições devem realizar uma análise sobre as dinâmicas e tendências regionais para a escolha da área em que desenvolverão o projeto de curso. Neste sentido, torna-se necessária a participação de comissões municipais e estaduais de trabalho e emprego, ou ainda de outros organismos correspondentes (BRASIL, 2007a). Após esta análise,

os cursos oferecidos no âmbito do PROEJA Formação Inicial e Continuada - Ensino Fundamental poderão ser organizados através das áreas profissionais adotadas pelo MEC, instituídas por meio dos Pareceres CNE/CEB nº16/99 e CNE/CEB nº16/05, ou através dos arcos ocupacionais adotados pelo Ministério do Trabalho e Emprego já incorporados em programas governamentais tais como PROJOVEM e Saberes da Terra (BRASIL, 2007a, p. 42-43).

As áreas profissionais provêm dos cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, fato que o próprio Documento Base do PROEJA FIC admite que as mesmas foram *tomadas emprestadas* e sugere a sua utilização como um parâmetro. Com relação aos arcos

ocupacionais<sup>22</sup> provenientes da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), alguns deles são citados no Documento Base como forma de sugestão para título do curso. A justificativa para o seu uso é que a mesma pode garantir uma formação mais ampla e aumentar as possibilidades de inserção ocupacional (BRASIL, 2007a).

Esta forma de organização dos cursos, através das áreas profissionais especificadas pelo MEC, ou ainda através dos arcos ocupacionais do MTE, levou a uma série de nomenclaturas dadas aos cursos sem uma devida padronização das mesmas.

Como ainda não dispomos de normatização acerca da nomenclatura dos cursos de formação inicial e continuada recomendamos cadastrar os cursos como 'Formação inicial e continuada em (nome da qualificação profissional) integrada às series iniciais (ou finais) do ensino fundamental na modalidade de EJA' de forma a padronizar o cadastro e, futuramente, os certificados (BRASIL, 2010c).

Neste sentido, os cursos foram cadastrados a partir desta orientação, resultando, então, em diversas formas de titulação apresentadas nos certificados dos egressos, como: Curso de Formação inicial e continuada em Auxiliar de Montagem e Instalação de Computadores, integrado ao Ensino Fundamental na Modalidade de PROEJA (BRASIL, 2011c) ou ainda Curso de Formação inicial e continuada em Armador integrado ao Ensino Fundamental na Modalidade de PROEJA (BRASIL, 2012d).

Quanto ao acesso aos cursos do PROEJA FIC, este deve ser gratuito e as vagas devem ser divulgadas em editais públicos. A partir disso, é estabelecido, como critério para inscrição e matrícula, ter o primeiro segmento do Ensino Fundamental concluído (até a 4ª série) ou também pode ser realizado um processo avaliativo em que seja comprovado grau de conhecimento necessário para poder dar continuidade aos estudos a partir da 5ª série. De acordo com o Documento Base do PROEJA FIC, a idade mínima para ingresso é 18 anos, porém o Decreto 5.840/2006 não faz menção sobre isso, prevalecendo, portanto, as diretrizes da EJA, as quais têm a idade de 15 anos como sendo a mínima para ingresso no Ensino Fundamental. Por esta razão, não é vedado o ingresso de jovens com menos de 18 anos no programa, apesar da *prioridade* ser mantida ao público de mais idade.

No que concerne ao financiamento do PROEJA FIC, referente à EJA da Rede Municipal e Estadual, as quais aderissem ao programa a partir de 2007, seria provido pelo FUNDEB, sem nenhum outro incentivo financeiro além, por haver adesão ao programa, mantendo a sua limitação de no máximo quinze por cento dos recursos do fundo poderem ser

---

<sup>22</sup> Arco Ocupacional é o agrupamento de ocupações relacionadas que possuem base técnica próxima e características complementares. Eles permitem que os aprendizes tenham uma formação mais ampla de forma a aumentar as possibilidades de inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2013b).

destinados à modalidade e também com a fixação do fator de ponderação atribuído a ela de 0,7 do valor de referência disponibilizado às séries iniciais do Ensino Fundamental da EJA.

Ainda em 2007, iniciou-se o Projeto de Inserção Contributiva (PIC), o qual, segundo Silva (2010), configurou-se como uma forma de monitoramento do programa com o objetivo de diminuir os altos índices de evasão detectados já no período inicial de implantação dos cursos nas instituições federais, os quais chegaram a 30% entre 2006 e 2007 (BRASIL, 2013c). O PIC também procurava refletir junto às instituições, além das causas de evasão, problemas de organização pedagógica e dos projetos de cursos, buscando, em conjunto, discutir estratégias para a superação de dificuldades encontradas já naquele momento. Neste período, o PIC detectou que as principais causas da evasão estavam relacionadas à área pedagógica, que envolviam: currículo, avaliação, falta de coordenador no curso, bem como a própria proposta pedagógica que desconsiderava a especificidade do estudante (BRASIL, 2009b).

Em 2008, o PIC deu início à ação de Assistência ao Educando PROEJA, que, para Silva (2010), era uma forma de apoio às instituições federais para desenvolverem ações que favorecessem a permanência e a aprendizagem dos sujeitos do PROEJA. Estas ações poderiam ser destinadas a diversos setores que privilegiassem o sujeito educando, como: alimentação, transporte, alojamento, atendimento médico, psicológico, odontológico, social, pedagógico, e outras despesas e serviços. A RFEPCT tinha autonomia para empregar este recurso, a partir de aprovação do seu Conselho Superior, regulamentando os critérios para a sua utilização.

Entretanto, a autora esclarece que boa parte destas instituições entendeu que poderia repassar o recurso sob a forma de bolsa aos educandos. Porém, a RFEPCT não prevê orçamento para pagamento de bolsas para a Educação Profissional e Tecnológica. Isso ocorreu devido a problemas de comunicação entre as instituições e a SETEC, bem como a falta de diálogo entre gestores e estudantes, o que acabou causando um estranhamento neste processo. Além disso, este estranhamento e confusão podem ter sido gerados pela fórmula como é calculada a descentralização de crédito orçamentário, em que as matrículas dos cursos PROEJA, tanto do nível médio quanto fundamental, são multiplicadas por R\$ 100,00 (cem reais) e, após, multiplicadas pelo número de meses letivos. Assim, as instituições da RFEPCT passaram a pagar R\$ 100,00 por mês, por estudante do PROEJA, assumindo esta forma de assistência, crendo que esta era uma imposição do MEC; no entanto, algumas assumiram que adotaram esta forma de assistência por ser a maneira mais fácil de trabalhar com o recurso disponibilizado, tanto para elas quanto para o estudante (SILVA, 2010).

Ainda em relação ao financiamento, temos, em 2009, uma alteração que se refere ao fator de ponderação da EJA no FUNDEB, sendo que a mesma passa a ser dividida em dois grupos: o primeiro refere-se à educação de jovens e adultos com avaliação no processo, tendo um aumento no fator de ponderação que passou de 0,7 para 0,8; já o segundo grupo refere-se à educação de jovens e adultos integrada à Educação Profissional de nível médio, com avaliação no processo, o qual passa a ter um fator de ponderação de 1,0. Ou seja, a EJA Ensino Fundamental integrada à Educação Profissional permaneceu apenas com a ponderação *normal* que equivale a 0,8.

Outro fator que chama atenção quanto à operacionalização referente ao PROEJA FIC, consoante com o seu Documento Base, diz respeito à criação do Sistema de Comunicação e Informação que tem como objetivo dar transparência e facilitar o monitoramento, bem como a avaliação do programa, assim o Sistema Eletrônico de Registro e Gerenciamento Acadêmico (SIGA) deve estar também interligado ao Sistema de Informações da Educação Profissional (SIEP). As informações fornecidas a estes sistemas só poderão ser acessadas a partir de senhas e apenas para as instituições que ofertam o programa, ou seja, não é uma informação para o público em geral.

Por isso, a outra forma disponibilizada para acesso a informações referentes ao programa fica a cargo da SETEC, através da página eletrônica [www.mec.gov.br/setec/proeja](http://www.mec.gov.br/setec/proeja). Nela, deverão ser disponibilizados os editais, os modelos de planos de trabalho e planos de cursos, os contatos entre a SETEC/MEC e instituições participantes, as chamadas para eventos, os *links* com as páginas das instituições participantes, exemplos de práticas pedagógicas e educativas e a socialização de produções do programa, também resultados da parte pública das avaliações do desenvolvimento do programa nas instituições participantes, bem como índices e indicadores do programa (BRASIL, 2007a). Entretanto, esta página não é mantida atualizada. No que tange ao PROEJA FIC, a última atualização, em termos de editais, por exemplo, ocorreu ainda em 2009 e com relação às ações foram disponibilizadas até 2011, porém estas apresentam grande carência de informações.

Como forma de sistematizar as informações referentes ao PROEJA, passou-se a utilizar o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Este sistema do governo federal tem como objetivo dar validade nacional aos diplomas e também formar um banco de dados, foi criado a partir da Resolução 3/2009, substituindo o Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT). No SISTEC, são registradas as matrículas dos Cursos Técnicos de Nível Médio, as matrículas de cursos FIC, bem como as matrículas do “Sistema S” (conforme acordo de gratuidade de matrículas).

Os dados são cadastrados pelas próprias instituições da RFEPCT utilizando, para isso, o Cadastro de Pessoa Física (CPF) dos alunos.

A realização do cadastro dos alunos no SISTEC iniciou o seu processo ainda em 2009. Em 2010, as instituições da RFEPCT já poderiam realizar os cadastros do PROEJA nível técnico e FIC. Também deveria ser feito um cadastro dos alunos que haviam iniciado os seus cursos em 2006, 2007 e 2008 (SILVA, 2010), ou seja, todos os alunos do PROEJA FIC deveriam estar ali cadastrados.

O SISTEC configura-se como um sistema de grande importância, visto que, a partir do mesmo, provêm os indicadores referenciais para cálculo da matriz orçamentária dos recursos a serem destinados às instituições da RFEPCT de acordo com o número de matrículas cadastradas no sistema (SILVA, 2010). Ou seja, é a partir dele que ocorre a descentralização dos recursos, além de todo registro necessário para certificação dos alunos. Porém, apesar da sua relevância, o SISTEC apresenta limitações, que levam a registros inadequados e distorcidos da realidade para facilitar o cadastramento, conforme segue:

Orientamos a cadastrar as matrículas de cursos PROEJA FIC como o tipo de curso 'Formação continuada' e no caso de oferecimento em parceria com estados ou municípios deve ser assinalada o tipo de oferta 'PROEJA – concomitante' (BRASIL, 2010c).

Cabe registrar que os dados do SISTEC são apenas disponibilizados às instituições que ofertam os cursos e, por ainda estar em fase de adaptações, percebemos certas incongruências. Ao solicitarmos dados referentes ao PROEJA FIC em nível nacional ao SISTEC, recebemos várias tabelas em Excel que não condiziam com o tipo de informação requerida. Mesmo após termos o esclarecimento de que os dados que buscávamos eram registrados como cursos de formação continuada com tipo de oferta PROEJA – concomitante e não apenas como PROEJA FIC, ainda assim, em análise das tabelas, não vislumbramos as informações solicitadas, pelo contrário, elas levavam a várias interpretações e impossibilitavam uma conclusão que fosse fidedigna para ser utilizada a partir de dados de maior abrangência.

Apesar das dificuldades técnicas que podem acompanhar a implementação de um programa, no contexto da prática, não são elas que acabam se sobressaindo, alterando ou reinterpretando os textos das políticas educacionais, mas sim os sujeitos que estão envolvidos neste processo. Mainardes (2006), em análise do ciclo de políticas de Ball, explica que os professores e demais profissionais exercem ativamente este papel de reinterpretação das políticas educacionais, assim o que eles pensam e acreditam, certamente, influenciará como um programa é implementado e implantado no contexto da prática. Sob esta concepção,

buscamos conhecer, na próxima seção, a implantação e implementação do PROEJA FIC em nível nacional, identificando não apenas dados estatísticos, mas também processos de resistência, possíveis acomodações, subterfúgios e conformismos delineados ao longo da trajetória.

### 3.4 A implantação do PROEJA FIC nacional

No bojo inicial da implantação do PROEJA, há a participação da RFEPCT, a qual tem o reconhecimento da qualidade dos seus cursos oferecidos em todo o país, constituindo um novo *locus* para os sujeitos da EJA. Em meio a esta premissa e autenticada pela veracidade do ciclo de políticas de Ball (MAINARDES, 2006), surgem diversas dificuldades frente ao programa e a sua implantação no contexto da prática, com conseqüente influência no seu processo de implementação nacional.

Algumas destas dificuldades referem-se à resistência ao programa pela RFEPCT devido à imposição por decreto (OLIVEIRA, 2012), corpo docente insuficiente para atender o público da EJA ou com pouca experiência em ensino médio (MOURA; HENRIQUE, 2007) e ausência de formação em PROEJA (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011). Além destas dificuldades, Vitorette et al. (2011, p. 5) acreditam que há também uma forte resistência por parte dos gestores e professores para aderirem à formação integrada, até mesmo pelo fato de existir uma autorização legal<sup>23</sup> para que diversos níveis e modalidades de ensino sejam ofertados pela RFEPCT, o que proporciona o surgimento de diretrizes que “remetem para o livre jogo das forças políticas nas instituições – entre as quais predominam concepções tecnicistas e elitistas, conservadoras em última instância – que tende a inibir projetos de cursos concebidos na direção da formação omnilateral”.

Talvez a resistência aliada à obrigatoriedade e à falta de aderência a uma formação integrada justifique o fato do aumento do número de professores substitutos<sup>24</sup> atuando no PROEJA, que, segundo Shiroma e Lima Filho (2011, p. 273), tem se configurado como uma prática relatada em várias pesquisas referentes ao programa, sendo que a instabilidade vivida

---

<sup>23</sup> Atualmente, há três possíveis formas de articulação para a educação profissional técnica de nível médio, quais sejam: i) concomitante: a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio ocorrem em caráter complementar, com matrículas distintas para cada um dos cursos, elas podem ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas; ii) subsequente: ofertada aos sujeitos que já tenham concluído o ensino médio; iii) integrada: forma em que o ensino médio é integrado à educação profissional, em uma mesma instituição de ensino, com a mesma matrícula (BRASIL, 2004a).

<sup>24</sup> Shiroma e Lima Filho (2011, p. 738) alertam que o aumento do número de professores substitutos, amparado pela Portaria Interministerial 149/2011, pode caracterizar que a RFEPCT “se estruturará sobre o paradoxo da permanência dos temporários”.

pelos professores substitutos reflete-se também na atuação coletiva e nos alunos, devido à descontinuidade do trabalho pedagógico.

Com o objetivo de minimizar estes embates e dificuldades, algumas medidas foram sendo implementadas (descritas na seção anterior) no decorrer dos anos, almejando, a partir delas, poder proporcionar uma base mais sólida ao programa, que fosse capaz de sustentar seus pressupostos e princípios. Porém, muitas destas dificuldades ainda requerem estratégias metodológicas apropriadas para uma possível e plausível solução.

Apesar deste contexto, a ampliação do número de vagas na RFEPCT ainda era uma normativa legal que precisava ser cumprida, sendo, nesta conjunção, iniciado, em 2006, o processo de implantação do PROEJA. Naquele ano, oito Estados brasileiros<sup>25</sup> iniciaram a oferta do programa, cada um deles recebeu a quantia de R\$ 2.104.002,10. Para a RFEPCT, foram destinados R\$ 6.026.249,31 em 2006, os quais deveriam ser utilizados para reformas de adaptação do espaço e capacitação dos docentes, auxiliando, dessa forma, na oferta do PROEJA (BRASIL, 2009b).

O processo de implantação do PROEJA ocorreu de forma gradativa, porém singela no cenário nacional comparada à Educação Profissional como um todo e também com a EJA. Para ilustrarmos nossa afirmação, apresentamos, na Tabela 1, a distribuição das matrículas alusivas a estas modalidades, de acordo com informações disponíveis no portal do INEP, referentes às sinopses estatísticas da educação básica dos anos de 2007, 2008 e 2009 (a partir deste ano, o registro fica a cargo do SISTEC, conforme seção anterior).

Tabela 1 – Matrículas na Educação Profissional, EJA Ensino Médio, PROEJA, EJA Ensino Fundamental e PROEJA FIC de 2007 a 2009.

Ano de vigência	Educação Profissional	EJA Ensino Médio	PROEJA	EJA Ensino Fundamental	PROEJA FIC
2007	682.431	1.608.559	9.703	3.367.032	–
2008	790.142	1.635.245	14.894	3.291.264	3.957
2009	1.036.945	1.547.275	19.533	3.090.896	3.628

Fonte: elaborada a partir de dados do Censo Escolar do INEP.

Ao analisar a Tabela 1, podemos perceber que houve uma crescente procura pela Educação Profissional no país, no período entre 2007 a 2009, chegando a um índice de aumento em suas matrículas de cerca de 51%. Já a EJA, no mesmo período, apresenta uma queda em suas matrículas, tanto no nível médio, quanto no nível fundamental. Porém, a EJA

<sup>25</sup> Acre, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, São Paulo e Tocantins.

Ensino Fundamental, justamente por apresentar o maior índice de matrículas, chama ainda mais a atenção pela queda, que chega a 8,2% no que se refere aos números de 2007 a 2009.

Entretanto, o ponto a destacar com esta análise tem o seu foco no PROEJA e, especialmente, no que se refere ao PROEJA FIC, tema da presente pesquisa. O PROEJA, apesar de estar em fase inicial de implantação, no que concerne ao seu viés de nível médio, apresenta um aumento no número de matrículas de mais de 100% de 2007 a 2009. Porém, o PROEJA FIC sequer apresenta registro de matrículas em 2007 e ainda, de 2008 para 2009, tem uma queda. Considerando que a EJA Ensino Fundamental representa 66% das matrículas da EJA como um todo, o PROEJA FIC, que se refere à integração a este público, representou, no cenário nacional, em 2009, apenas 15% das matrículas do programa como um todo.

Se levarmos em consideração esta análise, de acordo com a dependência administrativa, os dados são preocupantes para a RFEPCT que deveria destinar 10% de suas vagas ao programa. Na Tabela 2, apresentamos o número de matrículas da Educação Profissional relacionado com a respectiva dependência administrativa nos quatro âmbitos, federal, estadual, municipal e privada. Em seguida, como forma de comparação, temos a Tabela 3 que contém os números de matrículas do PROEJA e PROEJA FIC também de acordo com a sua respectiva dependência administrativa.

Tabela 2 – Matrículas da Educação Profissional por dependência administrativa em 2009.

Dependência Administrativa	Matrículas
*Federal	209.044
Estadual	355.688
Municipal	34.016
Privada	499.294
<b>Total</b>	<b>1.098.042</b>

Fonte: elaborada a partir de dados do Censo Escolar do INEP.

\* Fonte: elaborada a partir de dados do INEP/MEC, consideradas todas as matrículas da RFEPCT exceto em PROEJA.

Tabela 3 – Matrículas do PROEJA e PROEJA FIC por dependência administrativa em 2009

Dependência Administrativa	Matrículas PROEJA	Matrículas PROEJA FIC
Federal	10.883	55
Estadual	4.327	1.559
Municipal	66	1.776
Privada	4.257	248
<b>Total</b>	<b>19.533</b>	<b>3.638</b>

Fonte: elaborada a partir de dados do Censo Escolar do INEP.

De acordo com a meta a ser atingida pela RFEPCT, destacamos que a mesma não conseguiu alcançar os 10% do número de matrículas que deveria ter sido destinada ao

PROEJA como um todo, o percentual ficou em 5,2%. Entretanto, o dado mais alarmante refere-se ao número de matrículas referentes à integração da EJA Ensino Fundamental com Educação Profissional (PROEJA FIC) sob a dependência administrativa federal, ou seja, a RFEPCT que contabilizou apenas 55 matrículas.

Assim, é importante observar o contexto geral vivido em 2009, a partir de análise quantitativa. Apesar da diminuição do número de matrículas da EJA Ensino Fundamental e da baixa adesão ao PROEJA FIC, neste mesmo período, o Brasil contava, conforme dados do PNAD/IBGE (2009), com uma população de cerca de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentava escola e que não tinham o Ensino Fundamental completo. Acrescenta-se ainda ao quadro que mais de 30% da população que trabalhava, em 2009, não tinha Ensino Fundamental completo.

Em 2009, já havia se passado três anos do lançamento do Decreto 5.840/2006 que oficializou a criação do PROEJA FIC, porém o dimensionamento do programa, em nível nacional, principalmente, na RFEPCT, ainda era bastante incipiente. É neste contexto que a SETEC lançou o Ofício Circular 40/2009 convidando as instituições da RFEPCT a elaborarem propostas de projetos para implantação do PROEJA FIC em parceria com as Redes Municipais ou com os estabelecimentos penais (BRASIL, 2009a).

Entretanto, a fim de evitar ou minimizar algumas dificuldades que poderiam ocorrer, algumas ações deveriam ser desenvolvidas com o intuito de contribuir no processo de implantação do PROEJA FIC. Estas incluíam formação continuada de profissionais para implantação dos cursos (docentes, profissionais da educação, técnicos e gestores que estarão envolvidos na implantação e desenvolvimento dos cursos nas escolas municipais e os profissionais dos estabelecimentos penais, quando o PROEJA FIC fosse destinado ao sistema prisional), produção de material pedagógico a ser utilizado, monitoramento, estudo e pesquisa com vistas a contribuir para a implantação e consolidação de espaços de integração das ações desenvolvidas e realização de investigação referente às questões do PROEJA (BRASIL, 2013c).

As instituições que tiveram os seus projetos aprovados a partir deste Ofício Convite receberam um valor de R\$ 65.000,00 para cada turma de trinta alunos, sendo que este valor poderia ser investido em material de consumo; laboratórios de formação básica; aquisição, modernização ou adaptação de laboratórios de Educação Profissional, exceto obras; material bibliográfico; pagamento de pessoa física para execução do curso de Formação do PROEJA FIC; diárias e passagens para profissionais que iriam ministrar curso de formação do PROEJA FIC e que iriam monitorar os cursos ofertados e pagamento de pessoa física e jurídica para

design, diagramação e impressão. O total de recursos investidos nesta chamada pública foi de R\$ 16.219.231,28, sendo realizadas 11.224 matrículas de alunos em PROEJA FIC (BRASIL, 2009b).

Nesta fase, as instituições que tiveram as suas propostas aprovadas partiam de um ponto diferencial, neste primeiro momento, pois a sua participação emergiu de forma voluntária, atendendo a um convite. Entretanto, tinham ainda muitos desafios em seu percurso, além de todo processo de implantação do programa, englobando capacitação da equipe, produção de material didático-pedagógico, construção do projeto político pedagógico único, adequação da estrutura física, entre outros, havia outro ponto crucial a ser enfrentado, trata-se da perspectiva de mudar a realidade dos sujeitos da EJA, promovendo uma formação omnilateral.

Acreditando que a concretização, ou não, desta concepção de formação irá depender de cada *realidade local* e da forma como será (re) construída, alicerçada e organizada é que justificamos singularizar nosso estudo a partir deste momento. Dessa forma, pretendemos, no próximo capítulo, analisar e descrever os passos que trilhamos nesta investigação e que nos proporcionaram a aproximação ao contexto local do PROEJA FIC em Passo Fundo.

#### **4 O PROEJA FIC EM PASSO FUNDO – PASSOS PARA DESCORTINAR “O DETALHE”**

Iniciamos este capítulo parafraseando Sally Power em “O detalhe e o macrocontexto” (POWER, 2011), em que a autora defende a relevância de estudos conferidos às políticas educacionais que primam pela distinção do “detalhe”, ou seja, os processos locais e as suas especificidades históricas. Em sua produção, Power (2011) argumenta que teorizações sobre as políticas educacionais que se fundamentam apenas em concepções centradas no Estado, baseadas somente no macrocontexto, oferecem pouca ajuda na compreensão do que realmente acontece nas escolas.

Assim, fundamentados nos argumentos de Power (2011) e contextualizadas as macropolíticas arroladas historicamente à EJA e à Educação Profissional até a configuração do PROEJA FIC já abordados nos capítulos anteriores, cabe, neste capítulo, descrever os passos que trilhamos nesta investigação e que nos aproximaram do contexto local, ou seja, do “detalhe”.

Nesse sentido, esta pesquisa configura-se em um estudo de caso, devido a esta finalidade de “estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Não pretendemos, portanto, fazer uma generalização do “caso”, mas sim compreendê-lo e, ao mesmo tempo, explorar os seus processos sociais, as ações e os significados construídos, tendo, como pano de fundo, um processo avaliativo de seus efeitos, visto que os mesmos somente serão conhecidos após a implementação do programa (ARRETCHE, 2001).

Situada neste campo, a abordagem direciona-se a enfatizar a interpretação do contexto local, proporcionando um confronto entre a empiria dos dados e a teoria, ao mesmo tempo em que busca dialogar, de forma complementar e dialética, com questões objetivas e subjetivas, caracterizando-se, portanto, como uma metodologia qualitativa com interlocução quantitativa. Segundo Minayo (2005, p. 32), esta postura dialética

leva a compreender que dados subjetivos (significados, intencionalidade, interação, participação) e dados objetivos (indicadores, distribuição de frequência e outros) são inseparáveis e interdependentes. Ela permite criar um processo de dissolução de dicotomias: entre quantitativo e qualitativo; entre macro e micro; entre interior e exterior; entre sujeito e objeto.

Embora a natureza da pesquisa qualitativa e quantitativa pareça ser incompatível, a combinação das duas pode favorecer o aprofundamento da realidade em estudo, sob uma perspectiva que possibilite não apenas a complementação, mas que possa auxiliar na

compreensão do caso. Devido à relevância dos dados qualitativos para explicar os resultados, cobrindo “o comportamento ou os eventos que [o] estudo está tentando explicar” (YIN, 2010, p. 161), procuramos manter a centralidade do estudo nestes dados, os quais foram corroborados pelos dados quantitativos.

Desse modo, definida a abordagem teórico-metodológica a ser adotada neste estudo de caso, buscamos aproximar o leitor do contexto local, descrevendo, primeiramente, o espaço empírico. Em seguida, o nosso foco é direcionado à descrição e à justificativa dos instrumentos utilizados e dos procedimentos realizados para coletar os dados. Por fim, buscaremos descrever o esboço do curso do PROEJA FIC idealizado no microcontexto – em Passo Fundo.

#### **4.1 O espaço empírico**

Tendo como ponto de partida a percepção do todo, ou seja, a ampliação do conhecimento acerca dos processos macropolíticos, com uma dimensão qualitativa e quantitativa obtida dos mesmos, realizaremos um recorte condicionado a um determinado tempo e espaço, retratando o nosso espaço empírico de pesquisa, entendido, por Minayo (2012), como o local e os sujeitos desta investigação. Com relação ao local da pesquisa, o organizamos em dois polos: (i) a cidade de Passo Fundo e a Universidade Popular (UP), que faz parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Passo Fundo, com três escolas da Rede Municipal de ensino que ofertam a modalidade EJA Ensino Fundamental e; (ii) o IFSul e o *Campus* Passo Fundo.

Assim, por acreditarmos que dados significativos podem ser obtidos neste espaço empírico delimitado, pretendemos, nesta seção, clarear e ampliar a nossa percepção acerca das instituições que integraram esta proposta. Faremos isso não apenas para obter uma caracterização geral das mesmas, mas também para ressaltar algumas condições históricas e sociais que envolvem a inserção da EJA e do PROEJA FIC em seu interior, de forma direta ou indireta, envolvendo os sujeitos da pesquisa, visto que os mesmos também compõem o espaço empírico.

##### **4.1.1 A cidade de Passo Fundo e a Universidade Popular**

Toda cidade é composta por uma multiplicidade de cenários, palco das relações humanas que, ao longo dos tempos, vão constituindo a sua história. Para Lewis Mumford

(1965, p. 13), exímio conhecedor da história das cidades, “a cidade é o ponto de máxima concentração do vigor e da cultura de uma comunidade; tem a forma e o símbolo de um conjunto integrado de relações sociais: é a sede do templo, do mercado, da Corte de Justiça, das academias de ensino”.

Assim, também se fez a história de Passo Fundo, localizada ao norte do estado do Rio Grande do Sul, teve a sua emancipação política em 1857, em Assembleia Provincial, através do Ato 340, mas foi somente em 1891 que Passo Fundo foi elevada à categoria de *cidade*, quando contava com 16.000 habitantes. Nesta época, as suas principais atividades eram o comércio de erva-mate, fumo, couros e crinas, “secos e molhados” (alimentos, tecidos e utensílios) e a agricultura (PASSO FUNDO, 2012).

Atualmente, de acordo com o Censo Demográfico de 2010 do IBGE, Passo Fundo conta com uma população de 184.826 pessoas. A base da sua economia concentra-se na agropecuária e no comércio, sendo considerada como polo no setor de saúde e educação. Quanto ao setor educacional, propósito de nosso estudo, a cidade conta com cento e três escolas públicas (37 estaduais, 39 municipais de Ensino Fundamental e 27 municipais de Educação Infantil), nove escolas particulares e sete instituições de ensino superior.

A modalidade EJA em Passo Fundo é ofertada tanto pela instância estadual quanto a municipal. Sob a responsabilidade da instância estadual<sup>26</sup>, normatizada pela Resolução 250/1999 e pelo Parecer 774/1999 do Conselho Estadual de Educação, contabilizamos, em 2013, nove escolas estaduais que ofertam EJA, das quais, seis oferecem Ensino Fundamental e três Ensino Médio, além do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) e o NEEJA que atende o sistema prisional.

Além da EJA ofertada pelo sistema estadual de ensino, temos também, em Passo Fundo, a EJA municipal, a cargo da SME. Esta configuração reflete o que já é considerado um fenômeno nacional em matéria de educação, isto é, a municipalização, que, após a Constituição Federal de 1988 e também reforçada com a LDB/1996, tornou-se uma tendência da EJA que parece irreversível no que concerne ao Ensino Fundamental (MACHADO, 2009b), reforçando, assim, um mimetismo orgânico que ocorre entre as instâncias, criando dessa forma, uma duplicação das estruturas estaduais no quadro local (WERLE, 2005), mas também produzindo um movimento de poder local (PAIVA, 2005).

A EJA municipal, em Passo Fundo, é regulamentada a partir da Resolução 02/2003 do Conselho Municipal de Educação e, de acordo com o seu organograma institucional,

---

<sup>26</sup> Informações obtidas junto à 7ª Coordenadoria Regional de Educação.

constitui-se como um núcleo vinculado a Universidade Popular (UP). Subordinada à SME, a UP foi constituída em 2005, apesar de sua regulamentação legal ter ocorrido somente em 2007 com os Decretos números 36 e 101. A sua finalidade, conforme o Art. 2º do Decreto 36/2007, é a de “promover a formação continuada de jovens e adultos, prioritariamente das classes menos favorecidas, desenvolvendo atividades educativas”. Segundo o Decreto 101/2007, a estrutura organizacional da UP deveria ser composta por uma coordenadoria com dois órgãos de gerenciamento, definidos por seu Art. 3º:

I – Núcleo de capacitação para o trabalho;

II – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos.

§ 1º Ao núcleo de capacitação para o trabalho caberá promover e acompanhar os cursos voltados à formação profissional.

§ 2º Caberá ao núcleo de Educação de Jovens e Adultos promover e acompanhar os programas destinados à alfabetização, à educação e à educação de jovens e adultos e à formação cultural.

Com intuito de assessorar a coordenadoria destes núcleos, a UP conta com um Conselho Consultivo, formado por um representante do Chefe do Poder Executivo Municipal, um representante da SME, um representante da Associação Comercial, Industrial e de Serviços Agropecuários (ACISA) e um representante da União das Associações de Moradores de Passo Fundo (UAMPAF). A partir desta estrutura organizacional, instituída por meio do Decreto 101/2007, os cursos oferecidos pelo Centro de Ensino Profissionalizante Manoel Chão Alonso, antes subordinados diretamente à SME, passam também a ser de responsabilidade da UP.

Segundo a administração municipal 2005/2008, a constituição da UP buscou espelhar-se em experiências desenvolvidas na Europa neste âmbito<sup>27</sup>. Entretanto, apesar de possuírem a mesma denominação, a Universidade Popular de Passo Fundo difere da concepção original europeia, pois

não é uma escola regular, nem uma casa de cultura, nem uma Universidade tradicional ou comunitária. É um projeto original de educação pública, voltado a atender prioritariamente à população dos bairros, homens e mulheres que não tiveram, e não têm, acesso ao sistema regular de ensino, que será operacionalizado através de um conjunto de programas e ações [...] (PASSO FUNDO, 2005).

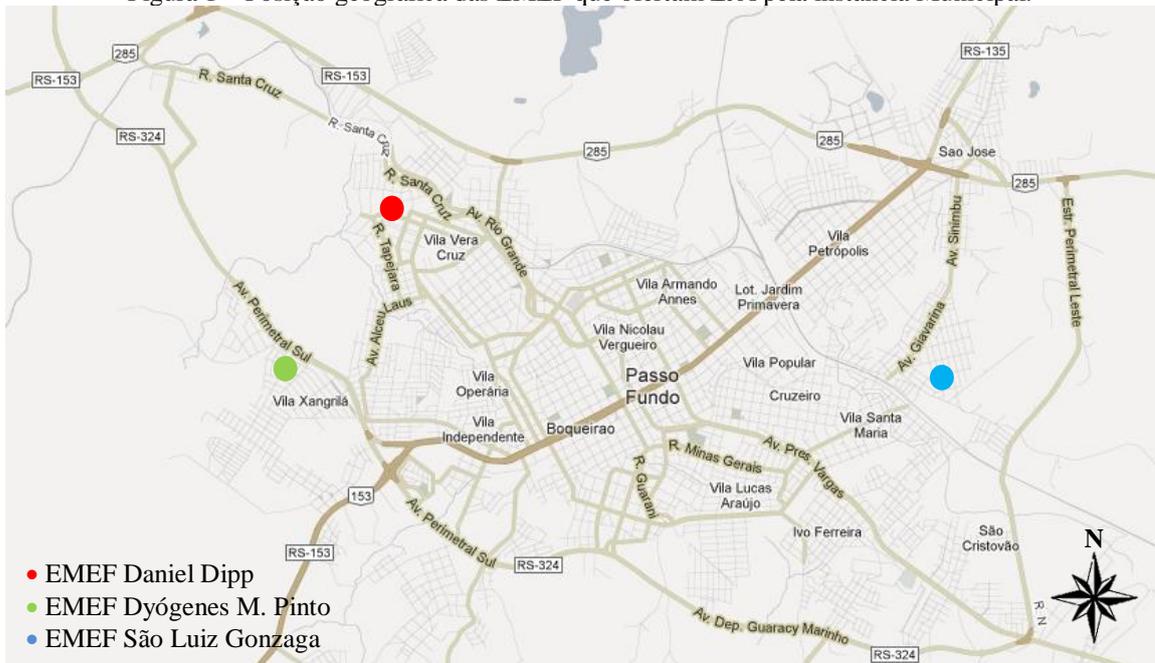
Em relação aos investimentos, a prefeitura pretendia “utilizar uma estrutura mínima, sem grandes investimentos, mas aproveitando locais e recursos existentes na SME, em escolas, igrejas, associações de bairros e outros locais” (PASSO FUNDO, 2005). A

---

<sup>27</sup> Conforme Osório (2006), a história das Universidades Populares inicia em meados do século XIX na Europa, quando um grupo de professores liberais de Universidades, iniciaram um projeto denominado “Extensão Universitária”, tendo como base a educação popular voltada para adultos, cuja filosofia era o desenvolvimento cultural destes sujeitos.

administração também deixou clara que a forma de gestão teria como característica a simplicidade e a celeridade. Particularmente, no que tange ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Popular, a oferta de EJA Ensino Fundamental ocorre em três escolas municipais, a saber: Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Daniel Dipp, EMEF Dyógenes Martins Pinto e EMEF São Luiz Gonzaga. Na Figura 1, apresentamos as posições geográficas das escolas.

Figura 1 – Posição geográfica das EMEF que ofertam EJA pela instância Municipal.



Fonte: Google Maps.

Conforme a Figura 1, podemos perceber que estas escolas estão situadas em regiões periféricas da cidade, localizando-se, portanto, geograficamente distantes do centro. Estas regiões podem ser caracterizadas por comunidades que apresentam situações de risco e vulnerabilidade social, carentes ainda de infraestrutura, que sofrem também devido à alta competitividade e seletividade da sociedade, principalmente no que se refere à categoria saúde/educação/trabalho. Embora esta situação das periferias não seja nossa discussão central, acreditamos que o entrelaçamento que ela acarreta pode influenciar negativamente, na maioria dos casos, as condições de vida das famílias destas periferias e, conseqüentemente, a escola que ali está inserida.

As três escolas municipais, que constituem um dos locais de nossa pesquisa, configuram-se a partir deste contexto. No bairro, onde se situam, elas são as únicas escolas que acolhem a demanda de Ensino Fundamental, ou seja, recebem os alunos do bairro e ainda de loteamentos vizinhos como o caso da escola situada no Loteamento Professor Schisler.

Duas das escolas, a EMEF Daniel Dipp e EMEF São Luiz Gonzaga, localizadas nos Bairros Hípica e São Luiz Gonzaga, respectivamente, constituíram-se, anteriormente, como Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Ambas localizam-se em pontos altos do bairro onde estão inseridas, talvez pelo fato de terem sido CIEP. Estes centros, idealizados pelo governador Leonel Brizola em seus dois governos do Rio de Janeiro (1983–1986 e 1991–1994), tinham como mola propulsora o ideário da educação em tempo integral, em locais de alta concentração de populações carentes (PAIVA, 2005). No Rio Grande do Sul, estas experiências de educação em tempo integral, que ocorreram “sazonalmente” em determinadas regiões (ESQUINSANI, 2008), foram implementadas pelo governador Alceu Collares (1991–1994) em continuidade ao projeto do governador Leonel Brizola. No entanto, muitas dessas experiências não perpetuaram<sup>28</sup>, como ocorreu com os CIEP em Passo Fundo nestas duas escolas. Apesar disso, as suas fachadas ainda espelham o nome CIEP, bem como a imponência arquitetônica projetada pelo renomado arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer com três construções distintas: o prédio principal (com três pavimentos), o salão polivalente e a biblioteca.

A EMEF Dyógenes Martins Pinto, por sua vez, começou a sua trajetória no Loteamento Morada do Sol, em uma pequena casa de madeira, chamada Escola São Miguel, que atendia as crianças até a 4ª série. Devido a várias reivindicações dos moradores do Loteamento Professor Schisler<sup>29</sup> para que houvesse uma escola no local, a Escola São Miguel foi, então, transferida para a nova comunidade, onde, anteriormente, funcionava a Escola Aberta<sup>30</sup>. Assim, em 1999, na nova localização, a escola passou a ser chamada EMEF Dyógenes Martins Pinto. Em frente à escola, funciona o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) IV e, nas proximidades, há o ginásio da comunidade, também utilizado pela escola para as suas atividades.

Nas proximidades das três escolas, há atendimento de saúde, porém somente o bairro da EMEF Daniel Dipp conta com o Programa de Saúde da Família (PSF), o qual possui equipe de saúde completa (médico, enfermeiro, técnico em enfermagem, dentista). Nos outros dois bairros, próximos às escolas EMEF Dyógenes Martins Pinto e EMEF São Luiz Gonzaga, há um ambulatório para atendimento básico de saúde (com técnico de enfermagem).

---

<sup>28</sup> Há algumas exceções, como o CIEP Mané Garrincha em Porto Alegre (RS).

<sup>29</sup> O Loteamento Professor Schisler, atual sede da EMEF Dyógenes Martins Pinto, faz parte de um dos nove loteamentos que compõem o Bairro Jerônimo Coelho, conhecido popularmente como Bairro Integração.

<sup>30</sup> Atualmente, a Escola Aberta de Passo Fundo está localizada no km 171 da BR 285 e faz parte da Rede Estadual de ensino, atendendo prioritariamente crianças em situação de vulnerabilidade social e internos da Case (Centro de Atendimento Sócio Educativo).

No diurno, as três escolas atendem crianças e adolescentes no Ensino Fundamental, cujo número de matrículas é apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Número de matrículas Ensino Fundamental nas EMEF de Passo Fundo em 2012.

Escola Municipal	Nº de matrículas Ensino Fundamental
EMEF Daniel Dipp	544
EMEF Dyógenes Martins Pinto	384
EMEF São Luiz Gonzaga	688

Fonte: elaborada a partir de dados do Censo Escolar/INEP 2012.

No turno da noite, são atendidos os alunos da EJA desde o ano de 2005 na Diógenes Martins Pinto; a partir de 2008, na EMEF São Luiz Gonzaga e, em 2009, na EMEF Daniel Dipp. Na Tabela 5, apresentamos o número de alunos matriculados na EJA em cada uma das escolas de 2010 a 2012.

Tabela 5 – Número de matrículas da EJA Ensino Fundamental nas EMEF de Passo Fundo de 2010 a 2012.

Escola Municipal	Nº de matrículas EJA 2010	Nº de matrículas EJA 2011	Nº de matrículas EJA 2012
EMEF Daniel Dipp	150	95	122
EMEF Dyógenes Martins Pinto	114	117	110
EMEF São Luiz Gonzaga	123	140	165

Fonte: elaborada a partir de dados do Censo Escolar/INEP.

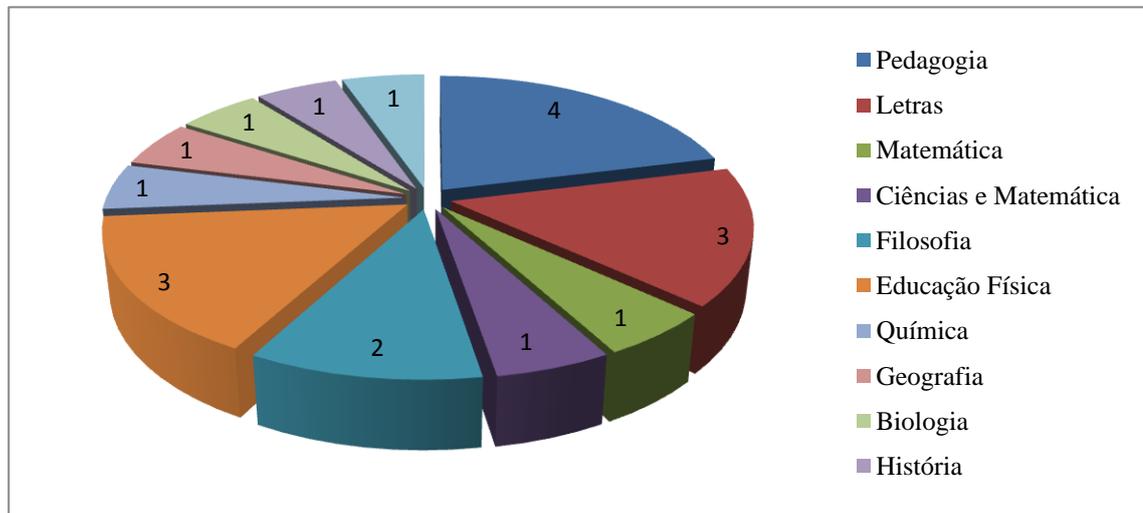
Além de haver uma diferença no número de matrículas da EJA entre as três escolas, podemos observar ainda, na Tabela 5, que o número de matrículas na EJA Ensino Fundamental, a cargo do município, apresentou uma queda de cerca de 9% se compararmos os índices de 2010 e 2011, porém apresentou um aumento em torno de 13% se considerarmos o período de 2011 a 2012. Ao levarmos em conta o período 2010 a 2012, observamos que houve um acréscimo de cerca de 2,5% no índice total de matrículas, contrariando a média nacional apontada pelo diagnóstico estatístico do Censo Escolar 2012, que constatou uma queda de cerca de 12% nas matrículas da EJA Ensino Fundamental.

Atualmente<sup>31</sup>, as escolas EMEF Dyógenes Martins Pinto, EMEF Daniel Dipp e EMEF São Luiz Gonzaga contam com 21 professores para atender as demandas da EJA Ensino Fundamental sob a responsabilidade do município de Passo Fundo, dos quais 19 trabalham em regime especial de contrato pelo município e dois deles são permutados com a Rede Estadual de ensino. Além dos professores, há também uma secretária e dois auxiliares de turma. Este quadro de profissionais é distribuído entre as três escolas e eles atuam em 16

<sup>31</sup> As informações quanto a EJA municipal foram obtidas junto à Universidade Popular.

turmas de EJA Ensino Fundamental, organizadas em etapas, dividindo-se da seguinte maneira: Etapa I – 1ª e 2ª séries; Etapa II – 3ª e 4ª séries; Etapa III – 5ª série; Etapa IV – 6ª série; Etapa V – 7ª série e; Etapa VI – 8ª série. A formação inicial destes professores é apresentada no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Formação Inicial dos professores que atuam na EJA municipal\*.



Fonte: elaborado a partir de dados da Universidade Popular.

\* Não estão incluídos os professores da Rede Estadual que atuam sob a forma de permuta na EJA municipal.

Além disso, cada uma destas escolas conta com um Coordenador de EJA, indicado pelo diretor da própria escola, o qual é responsável pela mesma durante o período noturno, cujas atividades não se referem apenas a aspectos pedagógicos, envolvendo também questões de âmbito administrativo. Outro aspecto que observamos na EJA a cargo do município de Passo Fundo é que os alunos recebem, além das refeições antes do início das aulas, material escolar, bem como o serviço de um vigilante. Porém, este serviço de segurança é disponibilizado por um número limitado de horas. Dessa forma, nem todas as escolas contam com o serviço durante o momento em que ocorrem as aulas, como a EMEF Daniel Dipp, que optou por manter o vigilante a partir da meia noite, horário em que não há ninguém na escola, mantendo a segurança da mesma, porém, a fim de evitar riscos, muitas vezes, o próprio coordenador da EJA *cuida* dos portões de acesso e saída da escola.

Com esta breve contextualização deste polo da pesquisa, podemos perceber algumas de suas características, que nos possibilitarão “entender as posições cerceantes” (GÓMEZ, 1998b, p. 102) que se estabeleceram com o outro polo de nossa pesquisa, apresentado na sequência, ou seja, o IFSul e o *Campus* Passo Fundo.

#### 4.1.2 O IFSul e o *Campus* Passo Fundo

A trajetória da Educação Profissional está condicionada a diversas conjecturas políticas e a determinados momentos históricos, que receberam influências não apenas políticas, mas sociais e culturais. O seu percurso leva-nos à constituição dos atuais Institutos Federais, que fazem parte da RFEPCT, regidos pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, configuração também determinada pela expansão da Rede Federal.

Pacheco (2010, p. 10), um dos idealizadores dos Institutos Federais, acredita que os mesmos englobam aquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história. Eles fazem parte das políticas de Estado que se contrapõem às concepções neoliberais, abrindo espaços aos jovens e adultos da classe trabalhadora, sendo o PROEJA “parte indissolúvel desta política por seu potencial inclusivo e de restabelecimento do vínculo educacional para jovens e adultos”, numa perspectiva politécnica. Assim, a RFEPCT representa, atualmente, o espaço ideal para desenvolvimento da concepção de politecnia, em especial, com relação às condições materiais se compararmos com outras redes públicas e privadas de educação, embora isso não signifique que possuam necessariamente as condições políticas (SAVIANI, 2007).

Um dos polos de nossa pesquisa insere-se nesta RFEPCT, especificamente no IFSul, o qual foi criado a partir do CEFET-RS, cuja sede administrativa está localizada em Pelotas/RS. No momento, o IFSul é constituído por nove *campi*, Pelotas, Pelotas-Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Bagé, Camaquã, Venâncio Aires, Santana do Livramento e quatro *campi* em fase de implantação, quais sejam, Sapiranga, Lajeado, Gravataí e Jaguarão.

A historicidade da educação de adultos no IFSul é bastante recente, iniciada a partir do Ensino Médio para Adultos (EMA) em 1998 no *Campus* Pelotas quando ainda era CEFET-RS. O EMA enfrentou um processo de resistência dentro da Instituição desencadeado pelos próprios professores da escola. Conforme Marcolla (2012, s/p – grifos do autor), o EMA “era visto por alguns grupos da Escola como um *curso menor*”, ou ainda era tratado de forma pejorativa como “*supletivozinho*”, principalmente devido ao seu público alvo, a forma de acesso (por sorteio) e pela proposta pedagógica, contrapondo-se à considerada excelência constituída historicamente pela Instituição.

Ao ser instituído o PROEJA, a partir de Decreto 5.840/2006, o EMA passou a fazer parte deste novo programa e o caráter pejorativo com que era tratada esta modalidade de ensino – de certa forma velado – assumiu outros contornos muito mais abrangentes, pois

havia a necessidade dos professores de áreas técnicas atuarem no programa e não apenas os de formação geral. Dorow, Eslabão e Albernaz (2007, p. 35) relatam que havia o despreparo dos professores, principalmente com “relação ao aporte teórico a que o PROEJA remetia”. Assim, a adesão em assumir este novo compromisso acabou limitando-se a apenas um único curso, Curso Técnico em Informática, pois somente esta área técnica apoiou o grupo de professores de formação geral. Para além desta resistência, havia também, segundo Marcolla (2012, s/p), uma cristalização de interesses particulares, porém devido à necessidade de ofertar-se pelo menos 10% das vagas em PROEJA e não havendo a adesão de outras áreas técnicas, “a direção decidiu fazer um sorteio entre elas, e deste, listar três áreas, que seriam obrigadas a cumprir o estabelecido no Decreto”.

Apesar de o governo instituir o PROEJA sob a forma de Decreto, destacamos que o programa refere-se a uma reivindicação social. Sendo assim, mesmo que a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional não se harmonizasse com as concepções e as práticas, ou ainda com as aspirações hegemônicas que constituíam o espaço do IFSul, esta determinação externa condiz com a própria missão do Instituto de “implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social”. Atualmente, a configuração do IFSul, segundo a modalidade de ensino e a forma como são ofertados os cursos, excetuando os *campi* em processo de implantação, está de acordo com o Quadro 3.

Quadro 3 – Modalidade de ensino, forma de oferta e número de cursos no IFSul 2012.

<i>Campus/Ano de implantação</i>	<i>Modalidade de ensino</i>	<i>Forma ofertada</i>	<i>Nº de cursos</i>
Pelotas/1943	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Concomitante	03
		Integrada	06
		Subsequente	10
		Integrada/EJA <sup>32</sup>	01
	Cursos Superiores de Graduação	Tecnólogo	04
		Bacharelado	01
		Engenharia	02
		Licenciatura	01
	Curso Superior de Pós-graduação	<i>Lato sensu</i>	03
		<i>Stricto sensu</i>	01
Sapucaia do Sul/1996	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Integrada	03
		Subsequente	05
		Integrada/EJA	01
Charqueadas/2006	Cursos Superiores de Graduação	Engenharia	01
		Integrada	02

<sup>32</sup> A oferta integrada/EJA refere-se a PROEJA.

		Subsequente	05
		Integrada/EJA	01
	Cursos Superiores de Graduação	Tecnólogo	01
	Curso Superior de Pós-graduação	<i>Lato sensu</i>	01
Passo Fundo/2007	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Subsequente	07
	Cursos Superiores de Graduação	Tecnólogo	01
Camaquã/2010	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Integrada	03
		Subsequente	05
		Integrada/EJA	01
Bagé/2010	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Integrada	02
		Subsequente	06
Venâncio Aires/2011	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Integrada	02
		Subsequente	05
		Integrada/EJA	01
Pelotas Visconde da Graça/2010*	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Integrada	02
		Subsequente	13
	Especialização Técnica de Nível Médio		01
	Cursos Superiores de Graduação	Tecnólogo	04
		Licenciatura	03
	Curso Superior de Pós-graduação	<i>Lato sensu</i>	01
Santana do Livramento/2010	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Subsequente	02
<b>Total de cursos</b>			<b>111</b>

Fonte: elaborado a partir do Relatório de Gestão IFSul 2012 e site [www.ifsul.edu.br](http://www.ifsul.edu.br).

\* Criado em 1921, anteriormente era ligado a Universidade Federal de Pelotas, passou a constituir-se como *campus* do IFSul a partir do ano de 2010.

Como podemos observar no Quadro 3, atualmente, a forma de oferta Integrada/EJA, a qual se refere ao PROEJA, é ofertada em cinco *campi* do IFSul, perfazendo, em 2012, um total de 347 matrículas, segundo dados do SISTEC. Apresentamos a seguir, no Quadro 4, o número de matrículas em PROEJA em cada um destes *campi*.

Quadro 4 – Número de matrículas em PROEJA no IFSul por *campi*.

<i>Campi</i>	Nome do Curso PROEJA	Nº de Matrículas
Pelotas	Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauo de Edificações	51
	Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	28
Sapucaia do Sul	Curso Técnico em Administração	171
Charqueadas	Curso Técnico em Fabricação Mecânica	45
Camaquã	Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	32
Venâncio Aires	Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	20
<b>Total de matrículas</b>		<b>347</b>

Fonte: elaborado a partir de dados do SISTEC 2012.

Observamos, a partir do Quadro 4, que o *Campus* Sapucaia do Sul comporta quase 50% do número total de matrículas em PROEJA do IFSul, seguido pelo *Campus* Pelotas com um índice de 22%. Verificamos também que o número total de matrículas no IFSul, conforme consta no Relatório de Gestão de 2012, é de 21.675 alunos, dos quais 1,6% representam

matrículas em PROEJA. Neste sentido, podemos inferir que o IFSul não está alcançando o índice de 10% da oferta das vagas em PROEJA estipuladas pelo Decreto 5.840/2006.

Entretanto, esta configuração dos *campi* com relação à oferta em PROEJA, ou mesmo de acordo com outras modalidades e níveis de ensino, deve estar em consonância com a necessidade/demanda educacional da população local e regional, onde o *campus* está inserido. Isso reflete *certa autonomia* da comunidade acadêmica local sobre os rumos que o seu *campus* irá tomar, podendo constituir-se de um processo democrático, com a participação da comunidade acadêmica a partir de assembleia consultiva, ou ainda a tomada desta decisão poderá partir dos interesses da direção de cada *campus*, de acordo com a sua estratégia política/administrativa.

Para legitimar este processo, ocorre uma tramitação externa ao *campus*, conforme hierarquia institucional, passando por aprovação ou não da criação ou extinção de cursos, pelos órgãos colegiados do Instituto – o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes<sup>33</sup> –, tendo como base o Decreto 5.773/2006. No entanto, toda e qualquer decisão tomada por estes órgãos deve estar em conformidade com os objetivos dos Institutos Federais, presentes no Art. 7º da Lei 11.892/2008

I - 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; [deve ser garantido no mínimo 50% das vagas totais de cada Instituto ao referido nesse inciso da Lei];

II - 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; [...]

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; [deve ser garantido no mínimo 20% das vagas totais de cada Instituto ao referido nesse inciso da Lei];

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à 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 à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

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 no processo de geração e inovação tecnológica.

---

<sup>33</sup> De acordo com o Estatuto do IFSul, o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes constituem os órgãos colegiados do IFSul, sendo o primeiro de caráter consultivo e deliberativo, órgão máximo do Instituto, a ele compete as decisões para execução das políticas gerais. O segundo é apenas de caráter consultivo, órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria.

Podemos perceber que, para além do Decreto de criação do PROEJA, os próprios objetivos dos Institutos Federais têm como meta a integração com a EJA. Observamos, porém, que a oferta de cursos voltados para a formação profissional integrada com Ensino Fundamental na modalidade EJA não está entre os objetivos dos Institutos Federais. Contudo, esta enunciação legal não impede a solidificação do PROEJA FIC, visto que alguns *campi* não apresentam a forma integrada em seus cursos, o que pode encaminhá-los a esta forma de oferta a partir de parcerias com outras redes de ensino. Desse modo, os Institutos Federais também podem contribuir para a consolidação da meta 10 do PNE (2011–2020), a qual especifica que, no mínimo, 25% das vagas da EJA, tanto Ensino Fundamental quanto Médio, devem ser ofertadas de forma integrada com a Educação Profissional, bem como viabilizar a caminhada que segue rumo à missão do IFSul.

Esta inferência vem ao encontro de que o PROEJA FIC constitui-se como um *desafio necessário*, vinculado à articulação e à parceria entre redes de ensino públicas. Sob a ótica de Moura (2006), é a partir destas redes que o programa (em todas as suas vertentes) poderá fortalecer-se e consolidar-se como uma política de Estado, contribuindo com uma formação verdadeiramente politécnica e não apenas para sanar o mercado de trabalho. O autor acredita ainda que esta parceria da Rede Federal com a Rede Municipal ou Estadual deveria ter sido desenvolvida desde a gênese do programa, visto que estas redes constituem-se como as verdadeiras implementadoras da EJA no Brasil.

No esforço de contribuir nesta interface de integração entre a EJA e a Educação Profissional, é que se direciona o projeto do PROEJA FIC em Passo Fundo, tentando compor, dessa forma, uma trajetória de parceria, configurando a primeira experiência neste âmbito no município, com representação da SME a partir da Universidade Popular e do IFSul a partir de seu *Campus* em Passo Fundo.

O *Campus* Passo Fundo, que faz parte do espaço empírico de nossa pesquisa, foi constituído a partir da Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A sua trajetória começou ainda em 2005, período em que a instância federal iniciou as suas tratativas com o município, através de convênios e acordos, afinal, a instância federal não suprime a ação local (WERLE, 2005).

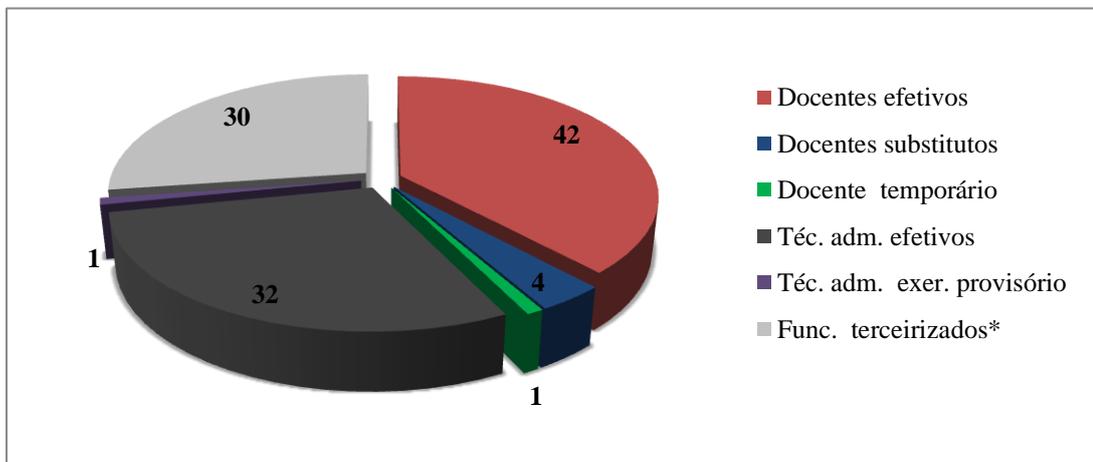
No dia 05 de junho de 2006, foi oficializada a doação pública da área que sediará a Unidade de Ensino Descentralizada de Passo Fundo do CEFET-RS, como era denominada no período. O terreno possui 60.000 m<sup>2</sup> e está localizado na Perimetral Leste da cidade, junto a BR 285. No período, a área havia sido avaliada em R\$ 290.00,00 e possuía duas construções que estavam depreciadas pelo tempo, as quais foram reformadas. A de porte maior na época, a

qual parecia ter sido destinada a uma antiga escola, comportou, inicialmente, as demandas do *campus*, discente, docente e administrativa, até que fosse possível a construção de novos prédios. A outra assemelhava-se a uma residência unifamiliar e foi mantida por alguns anos, sendo o local do Grêmio Estudantil e da equipe de funcionários terceirizados, mas foi demolida acerca de um ano. A única construção nova, no período, era o prédio destinado ao Curso Técnico em Mecânica.

Na primeira fase, o governo federal investiu cerca de três milhões no *campus*, o qual foi, oficialmente, inaugurado no dia 31 de outubro de 2007, com oferta de dois cursos técnicos, um deles em Mecânica e o outro em Informática, ambos subsequentes. Com o passar dos anos, foram sendo adquiridos novos equipamentos e materiais, realizados novos concursos para docentes e técnicos administrativos e construídos outros espaços físicos. A arquitetura atual conta com sete prédios, apesar disso, foram mantidas as árvores frondosas e o pequeno lago, que ainda aguarda a oportunidade de reparos.

Além disso, o *campus* desenvolve ações por meio da Política de Assistência Estudantil do IFSul, buscando promover o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes mediante concessão (condicionado à realização de estudo socioeconômico) de benefícios sociais de auxílio alimentação, auxílio moradia, auxílio material escolar e auxílio à participação estudantil em eventos. Com relação aos servidores, o *campus* conta com um total de 80 e ainda computa 30 funcionários terceirizados, responsáveis pelos serviços de vigilância (24h), manutenção e limpeza geral, conforme especificação no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Número de Servidores e Funcionários do IFSul *Campus* Passo Fundo.



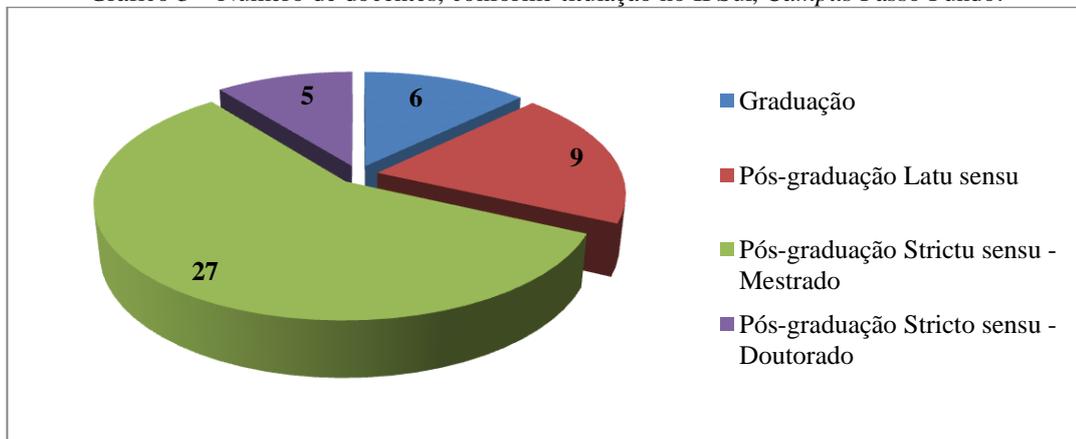
Fonte: elaborado conforme dados do *Campus* Passo Fundo de 2013.

\* Funcionários terceirizados: incluem-se os que atuam no serviço de limpeza, manutenção e vigilância.

Atualmente, o *Campus* Passo Fundo oferta três cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente e um curso superior tecnológico. Isso indica que não há a oferta regular integrando Educação Básica e Educação Profissional no *campus*, apesar deste ser um dos objetivos dos Institutos Federais e de haver uma *demandada potencial* para escolarização na faixa etária ente 15 e 17 anos em Passo Fundo, que está acima de 1.000 jovens, segundo o Relatório de Educação Básica do Rio Grande do Sul 2010. Ou seja, diante do atual contexto do *Campus* Passo Fundo, podemos inferir que o PROEJA FIC constituiu-se como a única experiência do *campus* que tinha, em seus pressupostos, a formação integral visando à politecnia.

Os cursos oferecidos pelo *campus*, de caráter permanente, são Técnico em Mecânica, Técnico em Informática e Técnico em Edificações e Superior em Tecnologia de Sistemas para Internet, os quais são atendidos por um corpo docente formado por 47 docentes, cuja titulação é apresentada no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Número de docentes, conforme titulação no IFSul, *Campus* Passo Fundo.



Fonte: elaborado conforme dados do *Campus* Passo Fundo de 2013.

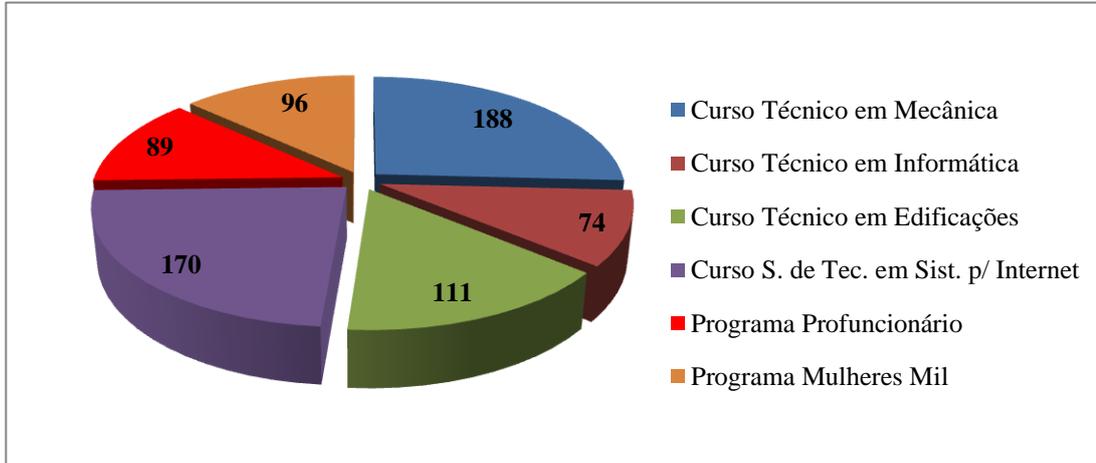
O *campus* também oferta, no momento, os programas Profuncionário<sup>34</sup> e Mulheres Mil<sup>35</sup>, cursos que não são de caráter permanente, visto que contam com recursos especiais para a sua manutenção, em especial, o Profuncionário, que destina bolsa para professores e tutores que atuam nele, a partir do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB) do FNDE.

<sup>34</sup> De acordo com o Decreto 7.415/2010, o Profuncionário é um programa que visa à formação dos servidores efetivos que atuam nos sistemas de ensino de educação básica pública, sendo que a formação técnica ofertada deverá ser compatível com a atividade que exerce na escola.

<sup>35</sup> O Programa Mulheres Mil foi instituído pela Portaria do MEC 1.015, de 21 de julho de 2011, como uma ação integrante do Plano Brasil Sem Miséria. O programa é ofertado nos Institutos Federais e conta com apoio das secretarias municipais responsáveis pelas políticas de assistência social, de trabalho, de saúde, de educação, entre outras.

Assim, considerando todos os cursos, o *Campus* Passo Fundo possui, conforme dados do SISTEC em 2012, 728 alunos matriculados. O Gráfico 4 especifica este quantitativo de acordo com o correspondente curso em que o aluno está matriculado.

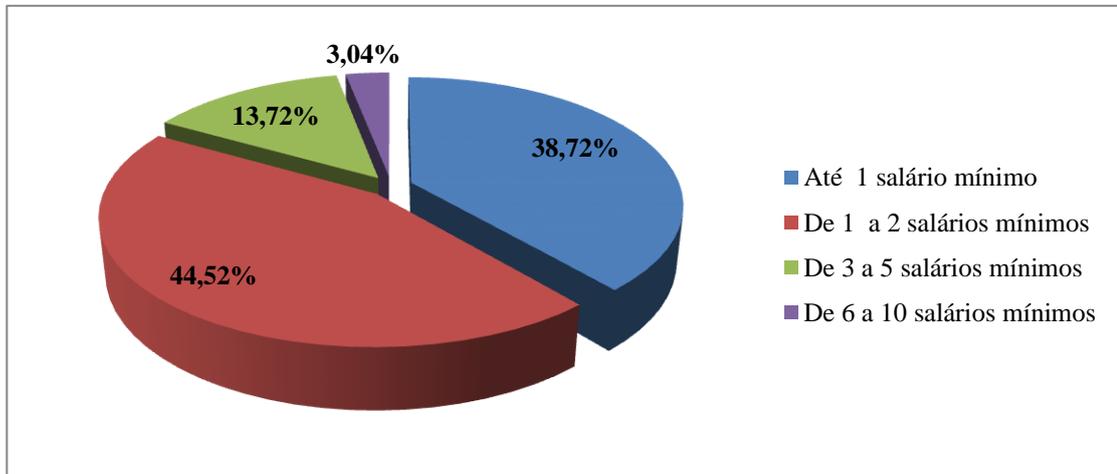
Gráfico 4 – Número de alunos matriculados no IFSul, *Campus* Passo Fundo, por curso em 2012.



Fonte: elaborado a partir de dados do SISTEC 2012.

Ao realizarmos uma estratificação referente ao perfil dos alunos do *campus*, de acordo com a renda per capita familiar, podemos observar que mais de 80% recebem até dois salários mínimos. O Gráfico 5 apresenta o percentual de alunos do *Campus* Passo Fundo, de acordo com a sua renda *per capita* familiar.

Gráfico 5 – Renda familiar *per capita* dos alunos do *Campus* Passo Fundo em 2012.



Fonte: elaborado a partir de dados do questionário socioeconômico dos alunos do *Campus* Passo Fundo, aplicado pela Assistência Estudantil (2012).

Buscando aprofundar um pouco mais a questão do perfil do aluno do *campus*, acreditamos ser imprescindível conhecer não apenas a renda familiar, mas também quantos trabalham e a procedência escolar dos alunos. A partir de dados da Assistência Estudantil,

coincidentalmente ou não, pois não há cruzamento entre estes dados, quase 80% dos alunos trabalham e, dessa forma, podemos inferir que há, na grande maioria, trabalhadores que estudam no *campus*. Os dados mostram também que 81% cursaram Ensino Fundamental em escola pública e 79,94% cursaram todo o Ensino Médio também em escola pública.

Enfim, após termos realizado a caracterização geral e uma breve contextualização histórica deste polo do local de pesquisa – o IFSul e o *Campus* Passo Fundo – apresentaremos em seguida, completando o espaço empírico, os sujeitos deste estudo.

#### 4.1.3 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

A seleção dos sujeitos de pesquisa é importante e pode interferir diretamente nos resultados da mesma. Neste sentido, buscando manter a qualidade deste estudo e a compreensão de forma mais ampla do problema delineado, delimitamos a população base, não apenas no sentido de procurar os atores principais, mas sim aqueles que, certamente, possibilitariam acrescentar as suas informações, reflexões e compreensão sobre o tema em estudo.

No projeto inicial de nossa pesquisa, os sujeitos do estudo seriam os egressos que haviam concluído o curso, numa tentativa de resgate destes sujeitos e compreender, a partir de sua fala, como ocorreu e efetivou-se a experiência do PROEJA FIC vivida por eles. Segundo a concepção de Duarte et al. (2009), os egressos constituem um recurso metodológico extremamente rico, pois eles são os beneficiários do programa, o público alvo e é a partir deles que podemos conhecer a forma como se materializou e se efetivou a proposta.

Entretanto, de acordo com as inter-relações que, aos poucos, foram sendo estabelecidas, percebemos a necessidade de redimensionar esta abordagem e também os objetivos do estudo. Sob o ponto de vista qualitativo, há a possibilidade de inclusões progressivas de grupos ou segmentos, de acordo com as descobertas do campo, até que seja possível delinear o espaço empírico final (MINAYO, 2005). Nesta perspectiva, incluímos, como sujeitos da pesquisa, os professores que atuaram no programa, dada a sua importância como propulsores da proposta local (MAINARDES, 2006). Antes de delimitarmos o número de docentes que fariam parte da investigação, procuramos aqueles que atuaram no PROEJA FIC e ainda continuavam trabalhando na EMEF Daniel Dipp, EMEF Dyógenes Martins Pinto, EMEF São Luiz Gonzaga e no IFSul *Campus* Passo Fundo.

Para compor o quadro de sujeitos da pesquisa, tanto de egressos quanto de professores, foram encontradas diversas dificuldades, desde a localização dos mesmos até o aceite em

participar deste estudo. Mas, para além destas dificuldades, buscamos intensificar a relevância e a perspectiva qualitativa desta etapa de nosso estudo. Assim, enquanto percebíamos novos significados, entendimentos, informações originais ou ainda pistas que podiam indicar novas perspectivas à investigação em curso, continuávamos mantendo contato e buscando novos sujeitos. Porém,

à medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso. Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de ‘ponto de saturação’, dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos (DUARTE, 2002, p. 144).

Diante desse “ponto de saturação”, elencamos, como sujeitos de nossa pesquisa, oito egressos e cinco professores. Devido a questões éticas, os nomes destes sujeitos serão identificados por *nomes fictícios*<sup>36</sup> (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 – grifo nosso). Além disso, buscando garantir este anonimato, preservamos as informações que se referem ao tempo de atuação na EJA e à área de formação de todos os professores que aceitaram participar da pesquisa: Professora Adélia, Professor Acelino, Professora Emília, Professora Regina e Professor Otávio. Com relação aos egressos, apresentamos, no Quadro 4, uma breve caracterização dos mesmos, contendo o nome fictício, a idade, a profissão, o estado civil, o número de filhos e o motivo que o levou a parar de estudar. Estas informações correspondem ao período em que os dados foram coletados, isto é, de setembro a dezembro de 2012.

Quadro 4 – Caracterização dos sujeitos egressos\* do PROEJA FIC 2010/2011.

Nome fictício	Idade (anos)	Profissão	Estado Civil	Nº de Filhos	Idade e motivo que o levou a parar de estudar
André	33	Desempregado	Casado	–	Aos 9 anos, para trabalhar (vender picolé).
Clarêncio	44	Trabalha em serviços gerais no almoxarifado de uma empresa.	Casado	1	Aos 13 anos, por “vontade própria”.
Eloisa	49	Trabalha em serviços gerais (limpeza) em uma confeitaria e como empregada doméstica.	Casada	2	Aos 14 anos porque Parou de estudar, porque engravidou.
Maria	40	Trabalha em serviços gerais (limpeza) em uma empresa e como empregada doméstica.	Casada	1	Aos 9 anos para trabalhar como babá e ajudar a família.
Narcisa	27	Trabalha como empregada doméstica	Casada	3	Aos 12 anos para trabalhar como empregada doméstica.

<sup>36</sup> Optamos por usar nomes fictícios para preservar o anonimato dos sujeitos. Entretanto, evitamos alternativas como uso de números ou apenas letras como forma de identificação, pois esta escolha parece beirar a um anonimato incoerente, desconsiderando a sua condição de sujeitos diante do contexto da pesquisa.

Rosalinda	21	Desempregada	Casada	2	Aos 13 anos para cuidar da mãe.
Tereza	67	Aposentada	Viúva	1	Nunca havia estudado, foi alfabetizada na EJA.
Tobias	24	Trabalha como recepcionista e em uma lavagem de carros.	Solteiro	–	Aos 12 anos de idade para trabalhar.

Fonte: elaborado a partir de dados coletados para pesquisa.

\* As informações correspondem ao período em que foram coletados os dados (setembro a dezembro de 2012).

## 4.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Descrever os procedimentos de pesquisa, para além da formalidade, é uma possibilidade de refazer o caminho percorrido pelo pesquisador, conforme afirma Duarte (2002). Desse modo, ao formularmos o problema de pesquisa e delimitarmos o seu foco, esboçamos um caminho peculiar que percorreríamos. Porém, este nem sempre é linear e pode levar-nos a atalhos que pouco a pouco vão constituindo um novo direcionamento, que definem também quais serão os instrumentos ideais para o estudo.

Neste sentido, optamos por uma triangulação de fontes de dados, pois, segundo Yin (2010), o uso de múltiplas fontes permite corroborar os resultados, criando, assim, maior grau de credibilidade do estudo de caso. Assim, a coleta de dados deu-se por meio de análise documental, questionário com os professores e entrevista semiestruturada com os egressos.

Dada a natureza do nosso objeto de estudo, isto é, um programa que ainda está em construção, que busca consolidar-se como política educacional, tornou-se necessário buscarmos dados relativos às normatizações e encaminhamentos não apenas do programa, mas que também elencassem a historicidade, visto que esta pode influenciar direta ou indiretamente a implantação e implementação do PROEJA FIC. Desse modo, tivemos, como base, uma análise documental. Esta técnica teve um importante papel tanto para obtenção, quanto para complementação de dados e informações, constituindo assim uma

fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações de declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Dessa forma, destacamos que, de acordo com o conteúdo das fontes documentais que compuseram a pesquisa, direcionamos a sua forma de análise, que se constituiu por uma abordagem qualitativa, mas também quantitativa. Dentre os documentos, temos a legislação educacional brasileira pertinente ao estudo, documentos técnicos da SETEC/MEC, ofícios, relatórios de gestão do IFSul e SETEC, relatório de verificação de plano de ação do IFSul,

estatuto do IFSul, relatório de assistência estudantil do IFSul *Campus* Passo Fundo e o projeto político pedagógico do curso.

Quanto aos questionários, os quais foram direcionados aos professores, podemos afirmar que são de caráter qualitativo, pois buscamos conhecer as percepções dos professores sobre o tema, bem como determinadas particularidades do grupo.

Com relação às normas que regem a modalidade de um questionário, Souza et al. (2005) descrevem que eles podem incidir em dois tipos: por meio de entrevista, neste caso, o investigador preenche o questionário, conforme vai formulando as perguntas ou ainda pode ser um questionário do tipo autopreenchido, que pode ser aplicado sem a presença do aplicador, sendo esta a modalidade selecionada em nosso estudo, com questões do tipo aberta. Quanto à padronização do questionário, os autores ressaltam que é preciso expor os objetivos do questionário, indicando a natureza e a relevância do problema que está sendo investigado e fazendo-se uma solicitação de colaboração para participar da pesquisa, motivando o respondente sobre a importância do estudo.

Para aplicarmos os questionários aos professores da EJA, primeiramente, foi solicitada autorização na Universidade Popular, a qual repassou os contatos dos coordenadores de EJA de cada uma das escolas municipais que a ofertam. Assim, o primeiro contato com os professores ocorreu na escola em que atualmente trabalham, em um horário previamente agendado com os coordenadores. As visitas foram realizadas nas três escolas municipais em noites distintas, antes do início da aula. Porém, não conseguimos contato com todos os professores que atuaram no PROEJA FIC, visto que alguns não atuam mais nesta modalidade da Rede Municipal. Ao grupo que ainda trabalha na EJA, apresentamos a proposta e os objetivos da pesquisa e propomos o questionário, salientando que não seriam divulgados os seus nomes. Optamos em enviar o questionário (Apêndice A) via e-mail, a fim de ser mais conveniente para os professores, pois poderiam respondê-lo quando fosse mais apropriado. Juntamente com o questionário, também foi enviada uma solicitação para participação na pesquisa (Apêndice B), contendo todas as informações já repassadas no momento em que visitamos a escola, firmando o nosso compromisso ético.

O procedimento adotado com os professores do IFSul *Campus* Passo Fundo aconteceu da mesma forma. Após recebermos a autorização do Chefe de Departamento de Ensino, encaminhamos via e-mail a solicitação para participação na pesquisa para os professores que atuaram no programa, bem como o questionário.

Outro instrumento de coleta de dados foi a entrevista (Apêndice C), considerada como uma das principais técnicas de pesquisas sociais, pois pode criar uma atmosfera de influência

recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), constituindo-se como uma técnica privilegiada de comunicação que permite capturar, além do que é expresso na fala, elementos como pensamentos, concepções, omissões que podem ser revelados nas interações entre pesquisador e interlocutor (MINAYO, 2012).

Ao optarmos pela entrevista, direcionamos a nossa escolha para a modalidade de entrevista semiestruturada a qual, segundo Triviños (2008, p. 152),

mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semiestruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada foi a que melhor identificou-se com nossos objetivos para com os egressos. Todavia, a pesquisa com egressos guarda as suas dificuldades e, de acordo com Silveira (2009), as principais são:

- localização dos sujeitos (endereços residenciais e telefones não retratam mais a realidade);
- disposição em participar da pesquisa, revelando informações particulares;
- escassez de referenciais de pesquisas com egressos que possam subsidiar o estudo.

Ao procurarmos pelos egressos do PROEJA FIC em Passo Fundo, deparamos com as dificuldades apontadas por Silveira (2009), pois a maioria não tinha mais o mesmo telefone e muitos deles não residiam mais nos mesmos lugares, causando, assim, alguns empecilhos no desenvolvimento da pesquisa. No entanto, isso não impossibilitou a realização desta investigação, visto que, com o decorrer das entrevistas, fomos percebendo que havíamos chegado ao “ponto de saturação”, conforme já relatamos.

Os oito egressos que foram localizados e concordaram em participar da pesquisa preferiram que as entrevistas fossem realizadas em suas casas, no horário que melhor lhes convinha. Após ter sido obtido o consentimento do entrevistado, as entrevistas foram gravadas. Para condução das entrevistas, adotamos um roteiro (Apêndice C) que possibilitou que o próprio entrevistado conduzisse e resgatasse em sua memória, conforme abordávamos o tema, o qual foi aos poucos sendo retratado por ele, de acordo com a sua própria percepção. As entrevistas tiveram em média duração de uma hora, sendo que o período de coleta ocorreu de setembro a dezembro de 2012. Após o término da realização das entrevistas, elas foram transcritas. Neste processo, optamos por eliminar as expressões e os erros gramaticais das falas e embora não tenhamos incluído características paralinguísticas, inserimos, entre

colchetes, observações importantes, como entonação de voz, mensagens não verbais percebidas durante as falas, silêncios ou ênfases em determinadas expressões (GOMES et al., 2005).

Finalizada a descrição do espaço empírico desta investigação, bem como os instrumentos e os procedimentos utilizados para descortinar o “detalhe” da micropolítica do PROEJA FIC, apresentaremos a seguir o esboço do curso idealizado a partir da concepção da macropolítica do programa.

### 4.3 O esboço do curso

Nesta seção, apresentamos o esboço do curso, entendido como um desenho idealizado, ou seja, que ainda não sofreu influências e interferências, que, possivelmente, podem ser desencadeadas no microcontexto, mais especificamente no contexto da prática, a partir da implementação da proposta.

Sob esta perspectiva, precisamos retroceder um pouco ao período de 2008, quando nasceu a pretensão aliada à necessidade de implantar e implementar o PROEJA em Passo Fundo. Neste período, o *Campus* Passo Fundo (ainda denominado Unidade de Ensino Descentralizada – CEFET/RS) atendeu a chamada pública 01/2008 da SETEC/MEC para realizar uma proposta de formação em PROEJA. Neste sentido, foi encaminhado, então, a SETEC/MEC um projeto de capacitação para professores, com duração de 195 horas/aula, intitulado “Curso de Formação de docentes e gestores no PROEJA: Concepções e perspectivas de integração curricular da Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional”. A capacitação<sup>37</sup> ofertada tinha como objetivo preparar os professores que, posteriormente, poderiam vir a atuar no PROEJA na cidade de Passo Fundo, ou mesmo na região.

Em 2009, mediante o convite (BRASIL, 2009a) da SETEC/MEC à RFEPCT, elaborou-se o projeto para a implantação do PROEJA FIC em Passo Fundo, através de uma parceria entre o IFSul *Campus* Passo Fundo e a EJA Municipal (por meio da Universidade Popular), no período<sup>38</sup> de 2010 a 2011. Segundo o Projeto Político Pedagógico [PPP] (2010,

<sup>37</sup> Dos professores que atuaram no PROEJA FIC em Passo Fundo, apenas dois não realizaram esta capacitação.

<sup>38</sup> Neste mesmo período (iniciando em 2010) é ofertado, no *Campus* Passo Fundo, o curso de Especialização *Lato sensu*, intitulado Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com duração de 410 horas, tendo como público alvo profissionais com curso superior que trabalhavam nas redes públicas de ensino, na educação profissional e/ou na modalidade EJA, ou que viessem a atuar em programas e projetos pedagógicos que integrassem estas duas áreas. O objetivo era promover a formação destes profissionais para atuarem no PROEJA e na elaboração de programas adequados

p. 4), o curso seria ofertado na área de Construção Civil, pois havia “uma nova demanda de qualificação de mão-de-obra para a construção civil [a qual] está em plena ascensão”. Conforme consta no PPP, a carga horária total do curso seria de 1.200 horas para conclusão do Ensino Fundamental EJA e 200 horas para formação inicial e continuada, perfazendo um total de 1.400 horas. A modalidade do curso seria presencial, sendo todo curso noturno, enquanto a forma de entrada no curso definida pelo PPP seria através de edital específico e inscrição gratuita, consoante também com o Documento Base do PROEJA FIC.

Ainda segundo o PPP, no que tange à matriz curricular do curso, cabe ressaltar que o mesmo, além de visar à integração, destacava os pressupostos e os princípios do PROEJA FIC explicitados no Documento Base. Neste sentido, o currículo seria estruturado a partir de eixos temáticos:

1º Eixo Temático: O sujeito e o mundo social – Propicia o conhecimento da realidade e a partir dela analisa conceitos básicos das diferentes áreas do conhecimento, resgatando conhecimentos anteriores, preparando para continuidade de estudos e construção de conceitos necessários para as disciplinas relacionadas à qualificação profissional – 450h.

2º Eixo Temático: Trabalho e sociedade – O foco no trabalho e na sua importância no desenvolvimento social, a importância do conhecimento para o desenvolvimento profissional – 500h.

3º Eixo Temático: O trabalho e a tecnologia – Foco nas novas formas de tecnologia em articulação com o mundo do trabalho – 450 h.

Desse modo, cada eixo temático deveria constituir uma unidade integrativa através de um planejamento que envolvesse todas as áreas do conhecimento, respeitando as características dos educandos, as especificidades do curso e a interdisciplinaridade. Para isso, o PPP previa que “todas as semanas a equipe de docentes realiza[riam] reunião de avaliação e planejamento da unidade integradora”.

O projeto PROEJA FIC de Passo Fundo recebeu do governo federal a quantia de sessenta e cinco mil e cem reais<sup>39</sup>, valor que poderia ser utilizado para assistência ao aluno, repassado para os mesmos através de auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00 (cem reais), depositado na conta bancária do aluno mensalmente, enquanto permanecesse no curso. Parte do recurso poderia também ser utilizada para compra de material de consumo empregado no curso. A prefeitura municipal responsabilizou-se (além de sua incumbência de ofertar a modalidade EJA para os sujeitos) a disponibilizar a alimentação e o transporte para alunos irem até o *campus*, onde seria ofertada a Educação Profissional.

---

para o desenvolvimento desta modalidade de ensino, dos professores do PROEJA FIC em Passo Fundo somente um realizou a especialização.

<sup>39</sup> Cabe lembrar que este recurso também foi utilizado para uma turma da cidade de Pontão/RS.

De maneira geral, esta seria a arquitetura inicial do curso, o seu esboço como denominamos, mas que não significa, necessariamente, o seu desenho final. Assim, apresentados os passos que trilhamos nesta investigação, iremos, no próximo capítulo, descortinar o PROEJA FIC em Passo Fundo, a partir de uma incursão no contexto da micropolítica, revelado não apenas pelo nosso olhar, mas, principalmente, pelo olhar e percepção dos sujeitos envolvidos neste processo.

## 5 OS MÚLTIPLOS OLHARES DO PROEJA FIC EM PASSO FUNDO

*O real só responde o que lhe é perguntado.*

*Bachelard (2006)*

Ao término do trabalho de coleta dos dados, no espaço empírico delimitado, estávamos diante de um conjunto de dados, com múltiplos olhares que convergiam e direcionavam-se à experiência local do PROEJA FIC. A análise destes dados foi feita sob a luz da análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (1995, p. 9), consiste no “desvelamento do não aparente”, referindo-se à análise de conteúdo como condição de “hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência e prática que auxilia o pesquisador a superar intuições ou impressões precipitadas e possibilita a desocultação de significados”.

Assim, ao definirmos o método que utilizaríamos em nossa análise, passamos a próxima etapa, momento em que optamos por alguns critérios para organização dos dados, constituindo, então, uma fase com característica mais “braçal” (DUARTE, 2002) comparada com o todo o processo analítico. Esta fase implica uma leitura e uma releitura compreensiva do conjunto do material selecionado, fazendo com que o pesquisador seja impregnado pelo seu conteúdo, escolhendo, neste momento, formas de classificação inicial do material coletado (GOMES, 2012).

Partimos, então, para um cuidadoso labor a fim de classificarmos estes dados, através de uma categorização que consiste em

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico (BARDIN, 1995, p. 117).

Nesta categorização, consideramos todas as características dos dados, as quais se alinhavam em duas vertentes, uma delas contendo dados subjetivos, provenientes das entrevistas semiestruturadas e dos questionários e a outra vertente englobando os dados mensuráveis, que tiveram, como principal origem, as fontes documentais. Nesta perspectiva, buscamos realizar uma triangulação destes dados (YIN, 2010), considerando não apenas o conteúdo manifesto no material, mas também o seu conteúdo latente, “desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Desse modo, primando por ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, estabelecemos quatro categorias que foram emergindo e definindo-se durante todo o percurso desta análise, quais sejam: (i) Montando o quebra-cabeça – os adultos, a “mocidade” ou simplesmente alunos?; (ii) Educação x Trabalho; (iii) (Des) Integração – um diálogo necessário e; (iv) Do fracasso escolar à evasão – desdobramentos e reflexos.

Observamos ainda que procuramos manter, neste movimento de categorização, um diálogo reflexivo entre a teoria e a triangulação dos dados, o qual proporcionou uma análise interpretativa, exposta simultaneamente nas categorias, conforme apresentamos na sequência deste capítulo.

### 5.1 Montando o quebra-cabeça – os adultos, a “mocidade” ou simplesmente alunos?

Antigamente, quando ouvíamos falar em EJA vinha-nos em mente a imagem dos sujeitos que “não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar” (PAIVA, 1973, p. 26), sendo que estes sujeitos eram os adultos. Porém, esta imagem foi sendo reconfigurada, sendo incorporados a EJA outros sujeitos, devido às diversas dificuldades encontradas no ensino *regular* público, a defasagem idade/série, repetências e evasão no ensino regular (DIPIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001), estes sujeitos são a “mocidade”.

Durante nosso percurso de coleta de dados, percebemos que o grupo do PROEJA FIC era bastante heterogêneo. Para os egressos entrevistados em nossa pesquisa, esta foi uma característica forte do grupo. Tereza foi quem apresentou-nos a “mocidade”. Assim, iniciamos a montagem do quebra-cabeça, conforme nos indicou Maria, pois, segundo ela, esta diversidade de gerações proporcionava algo positivo, afinal

depois de uma certa idade, quando você está em um grupo que tem pessoas mais jovens, que tem mais cabeça, mais inteligentes, um vai aprendendo com o outro e aquilo que tu não sabe, aprende com o outro, é bom trabalha em grupo né... [silêncio]... E se o professor tá ocupado, entre nós – Podemos trocar um ideia?! Tu sabe matemática, eu sei tal coisa, ele sabe outra coisa, vamos juntar tudo e montar o quebra-cabeça e assim um vai aprendendo com o outro (MARIA).

Para Maria, ser jovem é sinônimo de inteligência, a partir disso, relações positivas poderiam ser criadas, relações de aprendizagem. Segundo Carrano (2003, p. 29), as relações sociais são consideradas como relações educadoras e de aprendizagens, isso se deve ao fato de que “os seres humanos não apenas vivem, eles convivem e isso faz com que não existam

vidas isoladas. [...] A própria ideia de indivíduo não é construída individualmente, uma vez que está sempre associada a categorias coletivas”.

Além disso, o fato de estar em grupo favorecia o resgate da autoestima através da inserção social, isso pode ser percebido no depoimento de Eloisa. Ela teve câncer um pouco antes de entrar no PROEJA FIC, fez quimioterapia e acabou ficando em casa um bom período, pois ficou afastada do trabalho e também de outras relações sociais. Para ela, o fato de poder começar novamente a sua trajetória educativa foi muito positivo, principalmente por poder encontrar pessoas, fazer novas amizades. Neste sentido, para Eloisa, o PROEJA FIC devolveu-lhe a autoestima, segundo ela, depois do curso “você tem outros horizontes”, embora ela não tenha pretensão de continuar estudando, “meu tempo já passou”, os outros horizontes que ela aponta referem-se a novas relações sociais.

Tereza também encontrou no PROEJA FIC um lugar que para além da escola, era um ambiente que proporcionava convívio social e amizade. Ela pode ser considerada a típica aluna da EJA que caracterizava a configuração anterior da modalidade.

Eu não pude estudar na minha infância, mas achava muito bonito saber ler e escrever. Quando eu vim morar aqui, eu... no começo... Sabe que eu aprendi a ler quando a minha mãe me colocou na escola uns dois meses, mas naqueles dois meses, eu aprendi as letras e aprendi a junta-las...e aprendi lê, mas só não escrever, eu não tinha prática... não estudava... aí vim morar aqui (TEREZA).

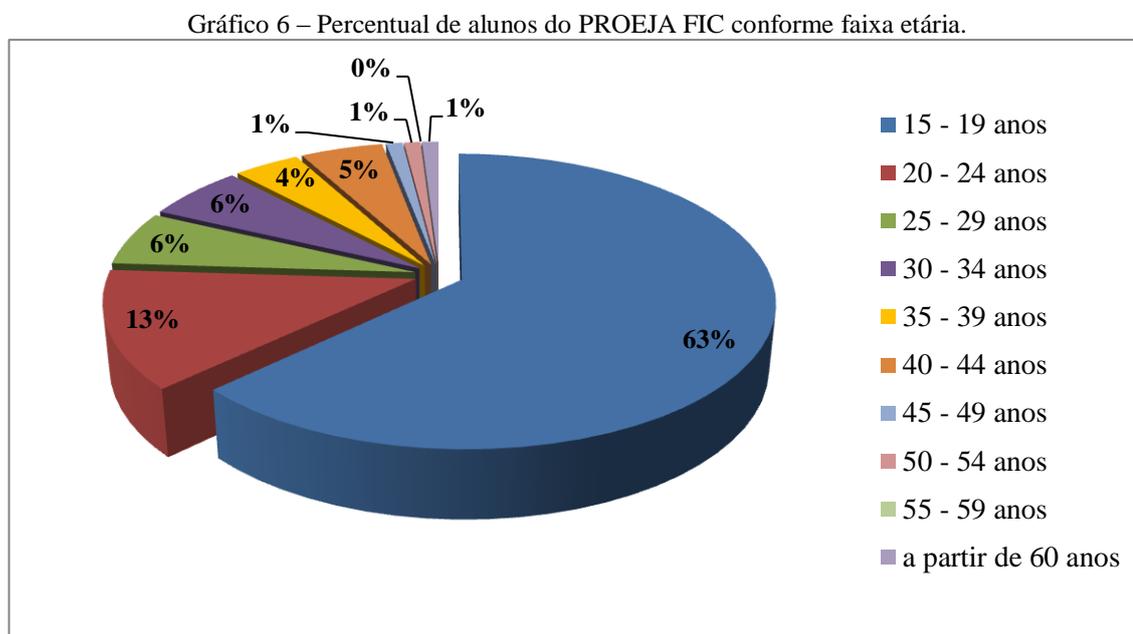
Somente após ter saído do interior onde morava e vindo para cidade de Passo Fundo é que Tereza foi realmente alfabetizada e deu continuidade aos estudos. Observamos que ela mantinha a visão romântica da escola, pois “achava muito bonito” saber ler e escrever. Para ela, foi um estranhamento perceber que nem todos tinham esta mesma percepção, nem todos demonstravam o respeito à escola, aos professores, às aprendizagens, pois, segundo Tereza, “a mocidade só queria conversar”.

Assim, até mesmo Maria, que acreditava que o convívio com os mais jovens poderia ser bom, afinal, eles eram “*inteligentes*”, achava complicada a relação que acabou se estabelecendo. Porém, parecia conformada com a situação, pois, para ela, “na EJA é assim”. Desse modo, observamos que a heterogeneidade percebida pelo grupo gerou vários tensionamentos, próprios desta nova configuração da EJA, chamada, por Brunel (2004), de rejuvenescimento, ou também conhecida como fenômeno da juvenilização (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

A juvenilização no PROEJA FIC em Passo Fundo pareceu estar longe de ter sido um processo linear, devido a diversos fatores que verificamos, os quais se entrelaçaram com

questões políticas, legais e, possivelmente, pedagógicas e que tiveram consequências diretas no próprio grupo, tornando-se uma problemática a ser discutida e revisitada.

O grupo do PROEJA FIC de Passo Fundo constituiu-se na sua grande maioria por jovens, se considerarmos apenas a questão da faixa etária, conforme podemos observar no Gráfico 6.



Fonte: elaborado a partir de dados do *Campus* Passo Fundo de 2011.

A grande maioria, 63% do grupo, era formada por jovens na faixa etária entre 15 e 19 anos de idade. Mas isso já havia sido apontado por Clarêncio “eu estava no grupo, porque tinha mais gente de idade também, tinha pouco, mais tinha, tinha mais jovem, mais a juventude, a juventude vai... [impressionado]”. Porém, nem todos tinham esta visão. André, por sua vez, acreditava que “A maioria eram adultos”, o que nos levou a questionar o porquê desta forma de percepção, o que levava André a perceber que a maioria do grupo era constituída por adultos? Neste sentido, verificamos que o conceito de jovem tem assumido cada vez mais um caráter polissêmico e multifacetado que pode ser definido, ora por características cronológicas, ora sociológicas, ora psicológicas, não havendo consenso sobre a questão, nem entre os estudiosos do tema (BRASIL, 2007a).

Diante desta polissemia, percebemos que a transição entre o ser jovem e o ser adulto é balizada por um processo muito complexo, envolvendo a vida escolar do sujeito, o trabalho, a família, os filhos, o casamento, fatos que constituem o que tradicionalmente parece refletir esta “passagem” entre ser jovem e ser adulto, ou seja, uma passagem que parece estar condicionada a assumir certas responsabilidades. Nesta linha de pensamento, temos o

exemplo de Rosalinda, segundo ela, “tinha que ser pessoas de mais idade” para fazer o PROEJA FIC, o fato de ser de mais idade estava ligado intrinsecamente com o interesse em aprender, em ser responsável. Conforme as suas palavras, para fazer o curso deveriam ser pessoas “que tivessem interesse em aprender mesmo [ênfase], daí nós fomos”. Cabe ressaltar que Rosalinda tinha dezenove anos quando começou a fazer o PROEJA FIC, mas, em suas palavras, identificamos que ela considerava-se um sujeito adulto, pois queria aprender, ou seja, para Rosalinda, ser jovem ou adulto não se restringe à idade definida biológica ou cronologicamente, mas infere um sentimento de responsabilidade. Desse modo, a idade ou a questão da faixa etária pode ser considerada apenas como um marcador inicial, porém, extremamente insuficiente, pois está atrelada ao amadurecimento psicológico e aos papéis socioculturais construídos no imaginário dos sujeitos sobre determinadas fases da vida (DAYRELL, 1996). Assim, no imaginário de Rosalinda, constituído de acordo com o seu papel sociocultural, ela pertencia ao grupo de adultos – “daí nós fomos”.

Além disso, pertencer ao grupo dos adultos era tido como algo exemplar, digno de ser seguido, o grupo dos que têm “interesse em aprender mesmo” (ROSALINDA). Para Schneider e Fonseca (2010, p. 6), na EJA<sup>40</sup>, alguns discursos apregoam que o aluno adulto constitui-se como “modelo”, caracterizando, dessa forma, a inadequação do aluno jovem a esta proposta de ensino e ao modo de pertencimento a ela, ou seja, para pertencer ao grupo, este jovem “deve ajustar-se, ao menos na disposição de comportar-se como aprendiz dos que ‘querem estudar’”, os adultos. Convergindo com este raciocínio, André demonstra o seu posicionamento:

*o PROEJA, é para os adultos, [...] eu sou totalmente contra essa piaçada de 16, 15 anos, como tinha ali, nessa faixa de 15 anos, porque a maioria dessa idade que ia ali, na realidade não ia por interesse de aprender e acabavam prejudicando quem realmente queria aprender (ANDRÉ – grifos nossos).*

No entanto, estes jovens “como tinha ali, nessa faixa de 15 anos” como identificou André, segundo o Documento Base do PROEJA FIC, “podem e devem ser atendidos, *prioritariamente*, no ensino diurno, na modalidade *regular*, contando com o incentivo do governo” (BRASIL, 2007a, p. 33 – grifo nosso). Por outro lado, não há um respaldo legal para esta afirmação, tendo em vista que o Decreto 5.840/2006 que instituiu o programa não aborda a questão da faixa etária no PROEJA, prevalecendo, então, o parâmetro etário das diretrizes da EJA, portanto, *permitindo* legalmente o ingresso destes jovens a partir de 15 anos no PROEJA FIC.

---

<sup>40</sup> Em determinados momentos da análise será abordada apenas a EJA, devido à especificação de alguns autores, porém a mesma se estende ao PROEJA FIC, visto o processo de integração do programa.

Schneider e Fonseca (2010) esclarecem que a EJA guarda esta contradição, pois, ao mesmo tempo em que ela é considerada como o lugar deste aluno jovem, que, muitas vezes, não se enquadrava às normas da escola *regular* e que tem ali a sua última chance de escolarização, ela não é o lugar deste mesmo aluno, pois se destina àqueles que trabalham e querem estudar, ou seja, os adultos ou ainda aqueles que se consideram adultos.

No PROEJA FIC em Passo Fundo, os alunos nesta faixa etária, em torno de 15 anos, foram estigmatizados como “alunos problema” desencadeando relações de tensão e revolta (HADDAD; DI PIERRO, 2007), pois tumultuavam o espaço escolar, dando indícios de que os interesses destes jovens não convergiam com os objetivos do programa.

também tínhamos muitos problemas com os colegas que *só iam pra fazer algazarra, ficavam conversando, debochando...* as professoras, às vezes, não conseguiam nem dar aula direito [...], ninguém aguentava, *são muito novinhos*, não queriam nada com nada, só folia...(ROSALINDA – grifos nossos).

Os de quinze anos, *a professora cortou* porque não dava (CLARÊNCIO – grifo nosso).

A piazada sempre estava fazendo folia e o pior é que eles não estavam nem aí pra nada, riam dos professores, eu ficava até com dó às vezes [...] ainda aguentar gente que não quer nada com nada, dava vontade de colocar de castigo... [irritada] (NARCISA).

a *gurizada* então... *só iam pra azucrinar...* os mais velhos vão pra fazer mesmo e não pra fazer folia como a *gurizada...* (ELOISA – grifos nossos).

O desinteresse dos jovens apontado por Narcisa (“a piazada estava só de folia”), Rosalinda (“só iam pra fazer algazarra”) e Eloisa (“a *gurizada* [...] só iam pra azucrinar”) pode estar vinculado, conforme explica Brunel (2004), a trajetórias de desencantamento com a escola regular, acumulando defasagens entre a idade e a série cursada em função de repetência de um, dois, três anos ou mais. Ao contrário dos jovens, o aluno adulto mantém uma imagem da escola tradicional, percebendo-a de forma positiva através de uma perspectiva de integração sociocultural (HADDAD; DI PIERRO, 2007). Assim, para os egressos de nossa pesquisa, os quais são adultos e percebiam-se como “quem realmente queria aprender”, a heterogeneidade, no que tange ao aspecto geracional do grupo foi considerada como um fator impactante nas relações estabelecidas, em sua maioria, de forma prejudicial.

No entanto, a problemática da juvenilização que povoou o PROEJA FIC em Passo Fundo, conforme foi destacada pelos egressos, não foi apontada pelos professores que participaram da pesquisa. Conforme o Professor Otávio, neste programa, encontravam-se os “excluídos da educação”, ou seja, aqueles que precisam ser resgatados e que, por motivos

diversos, derivados de fatores socioculturais e econômicos, ficaram em atraso”, revelando uma visão que tangencia a homogeneização do grupo.

Entretanto, segundo Oliveira (2007, p. 78), não se pode postular que um grupo, por compartilhar das mesmas condições de vida e por ter baixa escolaridade “funcione psicologicamente de forma homogênea, oposta monoliticamente a uma outra modalidade de funcionamento cognitivo”. Da mesma forma, nos relatos das outras professoras também observamos indicativos de homogeneização, pois, ao questionarmos sobre qual era a percepção delas a respeito dos alunos do PROEJA FIC, obtivemos respostas como a da Professora Adélia “Eram todos nossos alunos” e, para a Professora Emília, eram “Uma turma como as outras de EJA, com os mesmos problemas da EJA”. Diante disso, Dayrell (1996, p. 139) afirma que “Para grande parte dos professores, perguntas como estas não fazem muito sentido, pois a resposta é óbvia: são alunos. E é essa categoria que vai informar seu olhar e as relações que mantém” com os sujeitos, “a compreensão de suas atitudes e expectativas”. O autor ainda assevera que “a homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal” (DAYRELL, 1996, p. 139).

Porém, é preciso questionar se este posicionamento dos professores, o qual se direciona a uma homogeneização do grupo, não estaria indicando uma *dormência*, a qual pode acontecer como consequência de diversos fatores, conforme alerta Haracemiv (2007). Para a autora, o fator mais marcante é chamado “desvinculamento entre o que se pensa e o que se diz” (p. 126). Desse modo, alguns professores podem não ter sido despertados a declararem, nos questionários, a heterogeneidade do grupo ou a manifestar o seu posicionamento crítico frente à realidade.

Assim, ao tentarmos montar este quebra-cabeça, percebemos claramente que os egressos forneceram peças que delineavam a heterogeneidade do grupo, os adultos e a “mocidade”, a qual foi predominantemente carregada por situações de tensionamento, caracterizando a forte subdivisão do grupo. Porém, as peças que os professores passaram-nos deixaram este quebra-cabeça inconcluso, haja vista que as suas reflexões acerca de como percebiam o grupo tangenciavam-se a respostas homogeneizadoras, mas que também podem indicar um estado de dormência, o que dificulta definirmos qual a sua real posição frente a este fenômeno da juvenilização. No entanto, ainda seria menos agravante se a resposta realmente fosse a dormência, pois despertar dela pode ser menos problemático do que flexibilizar e desenraizar uma cultura homogeneizante, a qual, na verdade, reduz não apenas a individualidade dos sujeitos, mas a própria instituição da qual fazem parte.

## 5.2 Educação x trabalho

O vínculo entre educação e trabalho refere-se a uma identidade fundamentada de forma histórica, por ter se desenvolvido ao longo dos tempos, mas também ontológica, porque o produto deste vínculo, o resultado do processo, é o próprio homem (SAVIANI, 2007). Porém, no percurso da história da humanidade, houve uma cisão neste vínculo, devido ao desenvolvimento da produção capitalista que desencadeou, por sua vez, uma divisão do trabalho, possibilitando a apropriação privada dos meios de produção, gerando, assim, duas classes distintas, a dos proprietários e a classe dos não proprietários. *Grosso modo*, a história mostra-nos que, a partir desta divisão social, apesar do homem ainda necessitar trabalhar para sobreviver, os que estão inseridos na classe proprietária vivem do trabalho daqueles que estão na classe dos não proprietários (SAVIANI, 2007).

Assim, na busca pela sobrevivência nesta sociedade, muitos creem que a educação seja a chave mestra, através dela as portas irão abrir-se... Levando a um tensionamento que pode ser observado na fala de Maria “o estudo hoje em dia faz falta! Se você não tem o primeiro grau completo, não arruma nem pra viver!”. O trabalho restringe-se à dimensão econômica e a educação é a “redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 14). Por este motivo, conforme André, “trabalhar é mais importante do que estudar”, mas, para Eloisa, “se não estudar é difícil conseguir emprego bom”, conseqüentemente, observa Maria, “se tu não tiver estudo, daí tu não vai ter um salário bom, digno, que vão te respeitar, porque hoje em dia ninguém respeita mais o trabalho da gente”. Neste sentido, as relações estabelecidas em sociedade seriam determinadas, de acordo com as palavras de Maria, pelo sujeito, no caso a própria Maria, e pela educação, uma vez que, para ser *respeitado*, é preciso ter um *bom salário*, mas, para ter um bom salário, é preciso *estudar*, ou seja, a educação (vista sob o viés de qualificação) e o sujeito seriam a chave.

Desse modo, verificamos que a crença de que o sujeito e a educação devem adaptar-se à economia era fortalecida na percepção dos egressos que participaram da pesquisa, estando consoante com a corrente que apregoa que os problemas de inserção ou permanência no mercado de trabalho são de responsabilidade unicamente do sujeito e da educação (RUMMERT; ALVES, 2010). Segundo o entendimento de André, “todo mundo tem oportunidade hoje em dia, tem que sabe aproveitar aquilo que é pra ti”, apesar de saber que

existem muitas dificuldades, André acredita que “o Brasil não é tão ruim assim como as pessoas dizem, eu acho que falta interesse das pessoas”, ou seja, a *culpa* novamente é transferida para o sujeito que é responsável por sua condição social. Esta também parece ser a percepção da Professora Emília, pois, para ela, “os jovens têm oportunidades”, basta “continuar estudando [...] por causa do mercado de trabalho” e, de acordo com ela, o PROEJA FIC foi “voltado para o mercado de trabalho, promovendo a inserção ao emprego.” Entretanto, o PROEJA FIC, de acordo com o seu Documento Base, busca avançar esta concepção, ou seja, busca restabelecer o vínculo entre educação e trabalho, visando à superação de “programas focais, [...] centrados no mercado de trabalho e na empregabilidade” (BRASIL, 2007a, p. 25), pois, as suas bases estão alicerçadas na formação integral, tendo o trabalho como princípio educativo.

Para Frigotto (1989, p. 8), o trabalho como princípio educativo, precisa “superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho”, através da “transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas”. Para isso, conforme o autor, a *chave* é o desenvolvimento da “consciência crítica”, a qual seja capaz de alterar velhas relações sociais, constituindo novas, “nas quais o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo”.

Ao questionarmos os professores do PROEJA FIC sobre o significado do trabalho como princípio educativo, obtivemos as seguintes respostas:

No caso do PROEJA, oferecer ao aluno a possibilidade da profissionalização [...]. Inserir os alunos no mercado profissional (PROFESSORA ADÉLIA).

Trabalho, na forma que compreendi neste quesito, entendo como tarefa de aula, ou extraclasse, em que o aluno exercite as atividades didáticas que lhe foram apresentadas (PROFESSOR OTÁVIO).

Voltado para o mercado de trabalho, promovendo a inserção ao emprego desses jovens (PROFESSORA EMÍLIA).

Observamos nos relatos dos professores que o *mercado de trabalho* impactou e condicionou a percepção dos mesmos sobre a concepção do trabalho como princípio educativo. Entretanto, a retórica da macropolítica do PROEJA FIC traz este mercado de trabalho como uma *consequência* possível, mas condicionada ao desenvolvimento de uma (re) construção de conhecimentos e atitudes ligados à emancipação humana, à cidadania e ao próprio trabalho (BRASIL, 2007a). Assim, a relação estabelecida entre educação e trabalho parecia convergir em expressões do tipo “inserção ao emprego”, “profissionalização” ou explícitas como “mercado de trabalho”.

A fim de “clarificar o processo” através de uma “elucidação empírica” (POWER, 2011, p. 67, 68), retomamos os posicionamentos dos sujeitos, verificados nas entrevistas e nos questionários, frente a este mercado de trabalho e percebemos uma fluidez que se direcionava para três vertentes: vocação, gênero e tempo.

A primeira vertente denominada *vocação* impulsionou a buscarmos, inicialmente, nas fontes documentais, o porquê da escolha do curso na área de Construção Civil. Segundo o Ofício Circular 40/2009 da SETEC/MEC<sup>41</sup>, de acordo com o critério 6.2.1.1.1, a área do curso deveria estar “em sintonia com as necessidades locais de formação e a *vocação* socioeconômica e cultural da região”, para uma consequente inserção no mercado de trabalho. Isso está em consonância com o Documento Base que apontava que a “escolha do curso em sintonia com as demandas locais é fundamental no que diz respeito à construção de um vínculo entre escola e comunidade” (BRASIL, 2007a, p. 42). Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso buscou atender a “uma nova demanda de qualificação de mão-de-obra para a construção civil [a qual] está em plena ascensão” na cidade de Passo Fundo, ou seja, havia uma perspectiva positiva para inserção no mercado de trabalho que emergia na região, por isso, a escolha da área técnica em Construção Civil.

Porém, apesar de atender a perspectiva da região, a área do curso voltada para a Construção Civil não foi ao encontro do que os sujeitos aspiravam. A Professora Adélia acredita que, antes de ser feita uma opção sobre uma determinada área técnica, deve-se “planejar de acordo com os anseios dos alunos, buscar outros cursos e não direcionar para apenas um”. Desse modo, conforme o Professor Otávio, “deveria ser oferecido a alunos vocacionados para atingir metas e objetivos”. Para ele, foi o processo de seleção dos alunos que provocou esta “falha” de ordem vocacional, como podemos observar em suas palavras: “a principal falha no projeto é pelo fato que as turmas são formadas a partir das turmas existentes e agrupadas por outra finalidade, a de conclusão do ensino básico”. A Professora Regina explica como ocorreu este processo: “a seleção foi feita pelas escolas de origem [municipais] dos alunos, embasada pela situação socioeconômica dos mesmos e pelo interesse na área de construção civil”. A forma de ingresso no curso foi definida pela disposição dos sujeitos em realizarem o curso e o preenchimento de um questionário, considerando as especificidades do público da EJA, como destaca Arroyo (2005) e Paiva (2004), sem a tradicional entrada por meio da realização de provas sobre determinados conteúdos. Entretanto, todos já *eram* alunos da EJA na instância municipal. Neste sentido, adverte a Professora Emília que “deveria ser

---

<sup>41</sup> Ofício convite destinado aos Institutos Federais para desenvolverem projetos no âmbito do PROEJA FIC, a partir de parcerias com as prefeituras municipais ou ainda sistema prisional.

feita uma pesquisa sobre qual a profissionalização que a maioria dos alunos gostariam de ter”, antes de ter sido feita a oferta nesta área, visto que muitos aceitaram sem ter convicção do que realmente seria o curso. Este é o caso de Eloisa, que fez o curso pois “eles vieram na escola e a gente topou... eu estava já na EJA...”, o que demonstra uma situação de conformação, afinal ela já “estava na EJA”, porque não cursar?! “a gente ficou meio assim... Construção Civil... mas a gente resolveu tentar”.

Além de ser considerada, de forma geral, uma área que não atendia os aspectos vocacionais, alguns sujeitos também apontaram a questão do gênero como um fator que dificultava a adesão ao curso, especificamente para a mulher. Nasce, aqui, a segunda vertente relacionada ao mercado de trabalho.

No PROEJA FIC, em Passo Fundo, foram disponibilizadas noventa vagas, destas, foram preenchidas oitenta e três, a maioria do gênero masculino, conforme apresentamos na Tabela 6.

Tabela 6 – Índice de matrículas do PROEJA FIC em Passo Fundo, conforme gênero.

Gênero	Nº de matrículas	Nº de matrículas (%)
Homens	51	61%
Mulheres	32	39%

Fonte: elaborada a partir de dados do *Campus* Passo Fundo de 2011.

Podemos perceber, de acordo com a Tabela 6, que, apesar da maioria do grupo ser representada por homens, o número de mulheres incidiu em quase 40% do grupo, ou seja, um percentual que pode ser considerado expressivo. Neste sentido, para a Professora Emília, é preciso “pens[ar] antes em qual área vão fazer [o curso], principalmente para as mulheres é difícil essa área”.

De acordo com o PPP, os objetivos específicos do curso visavam a formar profissionais qualificados para atuar como *pedreiro, carpinteiro, ferreiro armador e assentador cerâmico*, não especificando qualquer diferenciação quanto ao gênero. No entanto, estas qualificações, segundo os sujeitos, não condiziam com as características e condições físicas das mulheres, conforme percebemos na fala de Eloisa, que dizia “eu não dou pra coisa e acho que nenhuma das mulheres vai dar, só aquelas reforçadas, sabe, as maiorzinhas”. Segundo Strey (1997), existem restrições em determinadas profissões relacionadas com a questão do gênero e isso ocorre, principalmente, devido a uma impregnação cultural que afasta o gênero (masculino ou feminino) de atividades específicas.

No caso da Construção Civil, parece ter ocorrido esta impregnação cultural, tornando inadequada a profissão para a mulher, associada ao caráter desconfortável, ou até mesmo

“pesado” que ela exige, como observou Clarêncio. Para ele, as mulheres “tentavam” e que “tinha mulher que tinha interesse de aprender”. Segundo Eloisa e Maria, seria difícil para a mulher atuar nesta profissão, “Construção Civil...” (ELOISA), afinal “mulher é que nem uma flor” dizia Maria, ou seja, delicada, sensível...

Entretanto, percebemos uma contradição neste significado atribuído por Maria, pois, segundo o seu relato: “trabalho bem dizer, em três lugares [...] e tenho minha casa ainda pra limpa... então são três trabalhos, mais os estudos”. Nossa contradição insere-se no fato que, para Maria, trabalhar na área de Construção Civil seria difícil, pois, afinal, ela é uma mulher, conseqüentemente, ela é “uma flor”, sensível e delicada caracterizando uma impossibilidade de atuar nesta profissão, mas, em contrapartida, a mesma Maria, mulher, flor e obviamente delicada, poderia ter três trabalhos, todos braçais<sup>42</sup> e ainda estudar. Neste caso, parece-nos mais uma questão que se direciona à impregnação cultural (STREY, 1997) que, por sua vez, focaliza-se em um preconceito com relação à mulher na área de Construção Civil em específico. Esta questão de preconceito também foi denunciada por Rosalinda, porém percebida por outro ângulo:

o pessoal *rejeita* a mulher ainda, *porque pra mulher fica feio*, porque os pedreiros ficam mexendo, daí eles acabam pegando a mulher só pra fazer os acabamentos, uma coisinha que outra, não pegam a mulher pra ajudar desde o início de uma casa, por exemplo... (ROSALINDA – grifos nossos).

Conforme Saldanha e Strey (2011, p. 11), as relações interpessoais em ambientes de profissões simbolicamente vistas como masculinas são carregadas por práticas de comportamentos típicos de preconceito, discriminação e estereótipos, “travestidos de brincadeiras ingênuas ou ainda de comentários explicitamente sarcásticos”, apontando, neste caso, que a mulher está “fora de lugar”.

Narcisa contava que “uns diziam - O quê que mulher quer com isso????” e, além disso, o seu marido, aliado também ao ciúme por ela ter voltado a estudar, não aceitava o fato de que a sua esposa pudesse vir a trabalhar na área de Construção Civil. Narcisa lembrava-se da expressão de espanto dele ao saber do curso: “meu marido que disse - Vai virar pedreiro!????”.

A terceira e última vertente relacionada ao mercado de trabalho refere-se ao fator *tempo*, neste caso, apontando para a duração do curso no que tange à parte profissionalizante. De acordo com o Art. 3º do Decreto 5.840/2006, o *tempo mínimo* de duração previsto do PROEJA FIC deveria ser de 1.400 horas, destas 1.200 horas seriam dedicadas à formação geral e, no mínimo, 200 horas para a formação profissional. O Documento Base observa que o

---

<sup>42</sup> Maria trabalha como doméstica em uma casa e também em uma empresa fazendo serviços gerais de limpeza.

estabelecimento destas cargas horárias mínimas visava a “garantir o não aligeiramento da formação” (BRASIL, 2007a, p. 39), ou seja, caberia às instituições estipularem esta carga horária de forma que ela abarcasse um “tempo mínimo necessário para que se tenha certa qualidade, tendo em conta algumas especificidades dos componentes, sem se perder a compreensão das relações entre as partes no horizonte da totalidade da formação” (BRASIL, 2007a, p. 39). Em Passo Fundo, o PROEJA FIC manteve a carga horária mínima exigida, mas esta foi considerada insuficiente pelos sujeitos egressos, visto que este *tempo* não possibilitou a sua qualificação para trabalharem na área de Construção Civil. Segundo eles:

tinha [...] que ter sido mais horas de curso, aumenta, aumenta... o tempo foi curto demais! [...] quando o pessoal quis aprender mesmo, acabou o tempo. (CLARÊNCIO).

Mais tempo, foi muito pouco tempo, quando você se dá conta, acabou! Não deu pra ver quase nada... da prática então nem se fala... a parte profissional (ELOISA).

Queria que tivesse tido mais tempo, passou tão rápido... podia ter aprendido mais [...] com mais tempo...(NARCISA).

O curso foi bom, o problema é que é muito pouco tempo [...] acho que tinha que ter mais tempo (ROSALINDA).

teria que ter sido mais tempo. A teoria até pode ser chata, mas ela é necessária e não teve tempo pra isso, foi mais prática mesmo, e ainda assim foi pouca, não aprendemos nem a assentar azulejo, acabou o tempo... chegou o fim do curso não tinha mais o que fazer (ANDRÉ).

Assim, de acordo com estes sujeitos da pesquisa, a carga horária de 200 horas voltadas para Educação Profissional não conseguiu abarcar o que, para eles, seria o mínimo necessário para atuarem na área de Construção Civil, como na expressão de André “não aprendemos nem a assentar azulejo”, ou ainda como observa Clarêncio: “não deu pra aprender a pintar, porque a gente já estava no limite do curso e estava levantando parede ainda! Foi feito a parede e mais nada... foi muito espremido pra fazer o curso”. Porém, como já mencionamos anteriormente, nos objetivos específicos do curso, constava o de formar um profissional qualificado para atuar como *pedreiro, carpinteiro, ferreiro armador e assentador cerâmico* (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010 – grifos nossos). Tobias relatou que “o curso era pra dar para a pessoa uma profissão, mas nisso foi fraco”, porque, para ele, o curso não proporcionou a inserção no mercado de trabalho, mas foi bom para “quem já era desse ramo [Construção Civil], agora pra pessoa que não tem experiência... pra conseguir mesmo, aí não dá”.

Rosalinda também aponta esta questão. Segundo ela, “só quem consegue são aqueles que já trabalham na área, que já sabiam como fazer as coisas”. Entretanto, na especificação do

público alvo do programa, em nenhum momento, é solicitado que se tenha experiência prévia na área de Construção Civil. A única exigência está relacionada ao fator idade e já ter concluído o segundo segmento da EJA.

De todo modo, apesar de não se sentirem preparados para assumir a profissão na área de Construção Civil, os egressos entrevistados apontaram, como nas palavras de Tobias, que “foi bom, porque agora tenho certificado”, ou de Narcisa “acho que a gente podia ter aprendido mais, mas pelo menos eu tenho meu diploma”. A importância de ter o “certificado”, “diploma” é explícita nas falas dos egressos. Clarêncio ainda lembra que “teve um outro [colega] que acabou nem indo nas aulas, só voltou no final pra pegar o diploma” dada a importância deste, em especial para o mercado de trabalho. A sensação de tristeza e decepção é observada enquanto Tobias fala:

no curso, faltou alguma coisa, se tivesse mais aulas, a gente começou o curso, pensou que ia ter um certificado em Construção Civil e... fica pensando que vai ser sei lá... poder comandar uma obra, não engenheiro, claro, mas tocar ficha nessa área, mas não é isso... claro que o certificado ajuda pro currículo... é ajuda... (TOBIAS).

Assim, sob este ângulo, o PROEJA FIC não atendeu às expectativas dos egressos que participaram da pesquisa, pois foi considerado “muito curto” (CLARÊNCIO), em outras palavras, aligeirado e, por este motivo, não possibilitaria o acesso ao emprego, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, foi considerado “bom”, como nas palavras de Tobias, pois oportunizou a obtenção de um certificado.

Neste sentido, cabe-nos inferir que, no âmbito local da micropolítica do PROEJA FIC, a relação estabelecida entre educação e trabalho reflete a cisão desta (SAVIANI, 2007), visto a centralidade e o espaço imperioso ocupado pelo mercado de trabalho, apontado pelos sujeitos da pesquisa. Esta relação, por sua vez, reveste-se de contradições, pois, ao mesmo tempo em que envolve questões que limitam as supostas condições para aumentar a empregabilidade, como a vocação para o curso, o gênero feminino e o curto período de tempo do curso (*detalhe* – todos direcionados à formação inicial em Construção Civil), confere também um avanço – denominado *certificação*.

### **5.3 (Des) integração – um diálogo necessário**

A relação de cisão estabelecida entre educação e trabalho no PROEJA FIC em Passo Fundo deu-nos o primeiro indício de que os parâmetros estabelecidos no escopo do Documento Base de uma formação integral tendo o trabalho como princípio educativo podem

ter assumido formas e efeitos no microcontexto que não produziram os resultados desejados. A distorção inicial consiste, como mostramos, na compreensão dos egressos de que ter ou não ter um bom emprego está diretamente vinculado à educação, dependendo, portanto, exclusivamente do sujeito, aquém do sentido ontológico do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a) professado na retórica do Documento Base.

Dito de outra forma, há, neste discurso, com vistas à formação humana em todas as suas dimensões de integralidade, a intenção de superar a dicotomia clássica do trabalho intelectual/trabalho manual (CIAVATTA, 2005) e, em decorrência, resgatar a unicidade entre teoria e prática, a interdisciplinaridade, o trabalho pedagógico integrado e destituir as diversas formas e ramificações de fragmentação. No entanto, a concepção de integração no que diz respeito à relação entre a formação geral e a formação profissional constituiu-se para os sujeitos do PROEJA FIC em Passo Fundo como uma dualidade estrutural entre dois tipos diferentes de escola, segundo o papel que lhes é destinado (KUENZER, 2005), reproduzindo a fragmentação entre formação geral e formação técnica, entre a escola e o curso.

No “curso”, como afirma Eloisa (grifo nosso), “a gente ia uma vez por semana de noite no IFSul, e a escola todas as outras noites...lá era *só prática*”, expressão da cisão entre a Educação Básica e Educação Profissional, esta última visivelmente direcionada a um trabalho essencialmente prático, o que, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), é alienador pela subordinação do esforço humano à serviço da acumulação do capital.

Nesta mesma direção da separação apontada por Eloisa, Narcisa (grifo nosso) revela que “*no colégio*, a gente aprendeu muita coisa... e *lá no curso*, eu achava que a gente ia sair sabendo um monte de coisa, o curso serviu pra ter uma noção, assim...”, ou seja, as instituições – colégio e curso – que compõem o espaço escolar, constituíram-se como duas formações estanques na visão dos egressos. Além disso, Narcisa criou uma expectativa de “sair sabendo um monte de coisa” no desenvolvimento do “curso” podendo, através disso, melhorar a sua autoestima com vistas às possibilidades de melhoria de condição social, a qual se transformou em frustração, pois a formação profissional apenas serviu *pra ter uma noção* de alguns aspectos vinculados à área de Construção Civil, desvinculada da formação geral.

Tobias também não vislumbrou o PROEJA FIC como uma totalidade, um programa único, mas na mesma perspectiva de Eloisa e Narcisa, como uma escola e um curso “lá no [nome da escola], a gente já conhecia todo mundo, conheciam a gente, o curso era tudo estranho, a gente era estranho lá, não era nosso chão, sabe...”. Nas palavras de Tobias, “não era nosso chão” e “a gente era estranho lá”, ainda identificamos uma sensação incômoda de fazer o “curso” no IFSul, as quais retratam que ele sentiu-se fora de lugar, como se *lá* onde se

realizou o “curso” não fosse um espaço destinado a jovens e adultos que “não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram” (ARROYO, 2006, p. 22), reforçando a sua posição dentro da classe social. Assim, a escola cumpre o seu papel de reprodução social, constituída historicamente como uma das formas de divisão entre conhecimento científico e o saber prático, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores (KUENZER, 2005).

Este caráter excludente e discriminatório descrito por Tobias também foi constatado por Eloisa quando ela afirma que

no IFSul, a gente tinha que se comportar, porque eles eram os grandões, tinham uns que até olhavam com umas caras pra nós quando a gente chegava, como se a gente fosse bicho, parecia que não era nosso lugar. Mas eu não dava bola não, tinha gente que ficava meio assim... com vergonha, eu digo vergonha é roubar e não poder carregar. Eu não tinha roubado nada, estava ali fazendo o que tinha direito (ELOISA).

Isso indica um mal-estar quando os jovens e adultos do PROEJA FIC em Passo Fundo chegavam ao IFSul, pois “eles eram os grandões [...] olhavam com umas caras pra nós” como se a presença deles representasse uma espécie de ameaça, produzindo, dessa forma, novas exclusões destes alunos dentro do próprio programa. Estes estigmas criados, como sujeitos sem preparo, evadidos ou excluídos da escola, reforçam ainda mais a exclusão social, “como se a gente fosse bicho”.

Esta estrutura excludente, que se constituiu como uma matiz da fragmentação percebida no PROEJA FIC por meio da dualidade estrutural, revela ainda a hierarquização entre as escolas, segundo “o papel a elas destinado na divisão social e técnica e trabalho” (KUENZER, 2005, p. 7). Para a Professora Emília, “um curso feito no IFSul é outra coisa, tem o status federal”, ou como nos conta Maria sobre o que dizia uma professora dentro do ônibus no trajeto para o IFSul “– Vocês vão lá [IFSul], prestam atenção e aprendam alguma coisa pro futuro de vocês”. Ou seja, além da divisão, as falas da Professora Emília e de Maria retratam esta hierarquia entre as Escolas Municipais e o Instituto Federal.

A dualidade estrutural (KUENZER, 2005, p. 13) percebida entre os estabelecimentos de ensino pulveriza-se e abrange outras facetas como as que estão intrincadas na construção e materialização do PPP do programa, o qual “expressa os consensos e práticas possíveis em um espaço escolar ou não escolar atravessado por relações de poder, concepções teóricas, ideológicas e políticas também contraditórias”. A elaboração do PPP do PROEJA FIC, segundo o seu Documento Base, deveria ser um processo de construção e decisões coletivas, a fim de evitar que as decisões fossem tomadas individualmente ou em pequenos grupos e

também por configurar-se como o eixo condutor das ações educacionais, ou seja, um dos meios que pode viabilizar a concretização da formação integral do aluno defendida neste Documento Base.

No entanto, o PPP do PROEJA FIC, em Passo Fundo, como explica a Professora Emília, “foi feito pelo IFSul, o que eu sei é que eles seguem um modelo padrão, mas não sei muito mais do que isso”, deixando transparecer que foi uma decisão centralizada em uma das instituições de ensino que participaram deste programa, pois, segundo o Professor Otávio, “foi feito por pessoas qualificadas”, mesmo que ele também não tenha participado da sua elaboração. Isso, conforme nosso entendimento, também caracteriza a fragmentação que ocorreu na esfera local da micropolítica, em que nem todos os diversos atores envolvidos neste programa puderam expor as suas demandas e anseios, apesar de “O projeto parece[r] adequado aos objetivos e metas do programa” como afirma o Professor Otávio. Ou seja, este instrumento capaz de orientar as ações do programa converge aos pressupostos do discurso presente na macropolítica em detrimento do “detalhe” das especificidades locais (POWER, 2011), o que implica suprimir as condições reais de professores e alunos envolvidos na experiência educativa. Isso vai ao encontro do que afirmaram a Professora Adélia: “O projeto é muito bom, mas tem que ser adaptado para a realidade das escolas municipais” e a Professora Emília: “a educação profissional ficou muito distante da nossa realidade”.

Dando contornos a esta fragmentação na construção do PPP, identificamos, em seu teor, duas nuances que estão diretamente ligadas entre si, mas que mostraram incongruências entre os contextos macro e o micro: o currículo e a interdisciplinaridade.

Em termos de currículo, esta separação entre intenções e práticas ficou evidente no PROEJA FIC em Passo Fundo. Para a Professora Adélia: “O currículo escolar continuou o mesmo, só o enfoque das disciplinas é que mudou para atender ao que os professores do IFSul precisavam”, fragmentado em disciplinas, porém subordinados àquilo que os docentes da Educação Profissional necessitavam para desenvolver as suas aulas.

Em contrapartida, o Documento Base expressa que a organização curricular pode promover a “integração entre os saberes de formação geral e os de formação profissional. [...] Assim, com o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento e aprimorar as práticas educativas, assume-se a integração como a forma preferencial de organização curricular” (BRASIL, 2007a, p. 35). A Professora Emília, no entanto, apesar de não participar da construção do currículo do PROEJA FIC, percebeu que o mesmo “era diferente porque tínhamos a parte profissionalizante no IFSul”.

Já o PPP previa a organização curricular do curso segundo “uma postura interdisciplinar, possibilitando assim, que os elementos constitutivos da formação integral do aluno sejam partes integrantes do currículo de todas as disciplinas, de forma direta ou indiretamente” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 20). Dessa forma, ao triangularmos os documentos oficiais com as expressões dos professores, observamos que a integração curricular professada no Documento Base e no PPP não converge com as percepções das professoras. Para Sacristán (1998, p. 133), estas declarações dos professores revelam incongruências nas práticas escolares, pois:

A distinção entre a faceta oculta – condições da experiência educativa [PROEJA FIC] – e a manifesta – pretensões declaradas e aceitas [DB e PPP] – permite também entender melhor os processos de mudança ou imobilismo das instituições e das práticas escolares: ainda que mudem as pretensões, as ideias ou os currículos explícitos, o currículo real [experiência prática que os alunos/as têm e se misturam ao currículo explícito e ao currículo oculto] muda pouco para os alunos/as porque as condições da escolarização que o traduzem se modificam muito mais lentamente (SACRISTÁN, 1998, p. 133).

Isso pode explicar a razão de que as mudanças tenham pouca incidência na experiência real dos alunos do PROEJA FIC em Passo Fundo, na maioria dos casos, não se alterando as condições nas quais decorre a experiência, ou seja, permanecendo a fragmentação curricular em disciplinas.

No que tange à interdisciplinaridade, percebemos que os documentos oficiais expressam mais os desejos do que as realidades (SACRISTÁN, 1998). No PPP, a interdisciplinaridade é um dos princípios que regem a estruturação da matriz curricular em três eixos temáticos (O sujeito e o mundo social; Trabalho e sociedade; O trabalho e a tecnologia), em que:

Cada eixo temático constituirá uma unidade integrativa, com planejamento envolvendo todas as áreas do conhecimento, respeitando as características dos educandos e as especificidades do curso. Todas as semanas a equipe de docentes realizarão reunião de avaliação e planejamento da unidade integradora (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 7).

Estas ideias convergem com a proposta do Documento Base, visto que a interdisciplinaridade é tomada “como *referência*, substituindo a visão positivista, centrada nas distintas disciplinas isoladamente, para assumir uma visão de *processo*, defendendo a ideia do conhecimento como uma construção em rede, em diálogo entre as disciplinas” (BRASIL, 2007a, p. 30 – grifos do documento), cujo planejamento conjunto ocorre por parte de uma equipe.

No PROEJA FIC em Passo Fundo, este planejamento acontecia, conforme previa o PPP, nas reuniões com os professores envolvidos neste programa, como menciona o Professor Otávio: “As reuniões eram mensais, nas quais participavam todos os professores envolvidos tanto das escolas municipais quanto do IFSul, com mínimas faltas”. A professora Regina lembra que: “Em um primeiro momento, os encontros de planejamento tinham uma periodicidade semanal, visto que eram muitas as demandas a serem discutidas e planejadas. Os professores de todas as modalidades de ensino participavam”, nas quais “falávamos sobre os alunos, os aspectos pedagógicos, trocávamos ideias” (PROFESSORA EMÍLIA), “tinha trocas de materiais” (PROFESSORA ADÉLIA). Visto sob este prisma, poderíamos afirmar que a experiência deste programa no microcontexto, no que diz respeito à interdisciplinaridade, atendeu aos objetivos pretendidos pela macropolítica.

Porém, a concepção de interdisciplinaridade apresentada no Documento Base é entendida como um “regime de cooperação que se realiza entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência e que se faz por meio de trocas, *visando o enriquecimento mútuo*” (BRASIL, 2007a, p. 36 – grifos nossos). Apesar de terem ocorrido “trocas”, as expressões das Professoras Regina e Adélia indicam que a cooperação no planejamento esteve condicionada aos interesses dos professores responsáveis pela Educação Profissional, reforçando a hierarquia entre as duas modalidades de ensino.

Nas primeiras reuniões, os professores das disciplinas profissionalizantes apresentavam conteúdos a serem trabalhados no curso de forma que os professores das disciplinas propedêuticas pudessem visualizar aplicações práticas na área da construção civil e atividades interdisciplinares (PROFESSORA REGINA).

o enfoque das disciplinas é que mudou para atender ao que os professores do IFSul precisavam (PROFESSORA ADÉLIA).

Além desta incongruência de ordem conceitual, também nos chama atenção o fato que tanto a Professora Regina quanto a Professora Adélia não mencionam os eixos temáticos abordados na organização curricular professada no PPP, mas disciplinas, ou seja, indicando que, no PROEJA FIC em Passo Fundo, também houve

*a fragmentação curricular*, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada [...] tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, a partir do que a teoria se supõe separada da prática (KUENZER, 2005, p. 7 – grifo da autora)

pois, para a Professora Emília, “meu trabalho continuou como sempre foi”.

A experiência do PROEJA FIC em Passo Fundo, caracterizada pela fragmentação e pela hierarquia, reveste-se ainda por mais uma matiz: o descompasso dos tempos entre a

realização da formação geral e a formação profissional. Isso foi percebido pelas Professoras Emília e Adélia:

A dificuldade maior é conciliar os dois lados, os alunos não queriam mais continuar, eles terminaram as aulas do EJA, mas tinham ainda que ir para as práticas, muitos desistiram (PROFESSORA EMÍLIA).

Quando iniciou [o curso tinha] cerca de 30 alunos, mas muitos desistiram, pois se terminaram o ensino fundamental e tinham que continuar só por causa do curso esse aspecto foi negativo (PROFESSORA ADÉLIA).

A parte profissional oferecida deve ser desenvolvida no tempo que o aluno faz o ensino fundamental, porque eles concluíram o ensino fundamental e ainda tinham que ficar um semestre para terminar o profissionalizante (PROFESSORA ADÉLIA).

Além de não possibilitar a integração, o descompasso dos tempos também se mostrou como uma das causas da desistência de muitos alunos, segundo o que diagnosticaram estas professoras. Contudo, percebemos que o PROEJA FIC em Passo Fundo materializou-se para os sujeitos da pesquisa de forma fragmentada, colocando, de um lado, a escolarização propedêutica direcionada aos conhecimentos gerais e, de outro, uma formação profissional com vistas à inserção no mercado de trabalho ou para a empregabilidade. Ou seja, o sistema educacional continuando a perpetuar a reprodução de classes no sistema capitalista, apesar da retórica do Documento Base e do PPP apropriar-se

de concepções que têm sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo-se uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização (KUENZER, 2005, p. 1).

Após descobrirmos estas incongruências, na maioria das vezes imperceptíveis, inferimos que o PROEJA FIC não se materializou segundo a perspectiva de seu Documento Base, como uma formação integral que possibilite ao indivíduo tornar-se cidadão participando de forma ativa, crítica e cooperativa na sociedade, procurando transformá-la. Em termos de integração/fragmentação, o que percebemos foi uma articulação entre o IFSul enquanto responsável pela Educação Profissional com a EMEF São Luiz Gonzaga, a EMEF Daniel Dipp e a EMEF Dyógenes Martins Pinto como responsáveis pelo Ensino Fundamental na modalidade EJA.

Todavia, apesar destas características de *articulação e não de integração* verificadas no contexto local, a elevação da escolaridade foi considerada pelos egressos do PROEJA FIC em Passo Fundo como um aspecto positivo, como enfatiza André:

Eu só tenho a agradecer, porque antes de fazer o PROJEA FIC, eu havia estudado até a sétima série, mas ali eu aprendi a fazer redação e muito bem feita e isso, pra mim, foi muito importante, saber me expressar (ANDRÉ).

Na mesma direção, Clarêncio, em um dos momentos mais marcantes de nossa pesquisa, definiu a sua percepção quanto ao curso retomando alguns trechos de uma música, segundo ele, “de uma banda que regravou uma música do Gaúcho da Fronteira”, referindo-se aos Engenheiros do Hawai. Fez um breve pigarro, posicionou-se na cadeira em sua casa e emocionado simplesmente começou a cantar...

Herdei um campo onde o patrão é rei... Que tem poderes sobre o pão e as águas e esquecidos vive o peão sem leis... De pés descalços cabresteando mágoas... É um desafio que a minha idade afronta... Porque eu não quero deixar pro meu filho, a pampa pobre que herdei de meu pai... (CLARÊNCIO).

Para Clarêncio, a educação conferida pela retomada da trajetória escolar é um exemplo a deixar para o seu filho que poderá proporcionar uma melhor qualidade de vida não apenas momentânea, mas também futura. Isso nos leva a crer que embora haja dissonâncias no contexto local, a elevação da escolaridade pode transcender a visão reducionista de uma formação voltada para o mercado de trabalho, talvez em direção à utopia – indispensável nas caminhadas da vida – em busca de uma formação humana omnilateral que possibilite vislumbrar, assim como Tobias, que:

A vida tinha que ser diferente, o papel da gente é pequeno, na verdade, antigamente a gente via as pessoas fazendo protestos, eram unidos, mesmo no período militar no Brasil, como a gente viu lá nas aulas, nossa pensa! Botavam a cara pra falar do que acreditavam e, agora, cada um no seu quadrado, só pensam no seu, aí se eu estou empregado tá bom, se não tem pra mim o problema é meu, ninguém se une, a gurizada quer saber de farra, os que têm computador ficam lá conectados, isso assim... desse jeito nada vai mudar... [...] até tentam, os governantes, mas não sei até que ponto tentam de verdade, somos marionetes, é sim... pior é que é... só que eu ainda tenho esperança, deve ter um outro jeito pra mudar e quando mudar eu quero estar aqui pra ver (TOBIAS).

#### **5.4 Do fracasso escolar à evasão – desdobramentos e reflexos**

Para Charlot (2000, p. 17), o fracasso escolar é tido como um campo de investigação desafiador, pois engloba “fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão – ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão das regras” e constitui-se como “uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais”, desse modo, também possibilita desvelar uma de suas temidas consequências: a evasão escolar.

Em todo o Brasil, a evasão escolar é conhecida como um problema crônico (DIGIÁCOMO, 2005), “reconhecidamente elevada em programas de EJA” (HADDAD, 2007, p. 204-205), alcançando índices de até 30% na EJA Ensino Fundamental, conforme apontou a SECAD em 2006 (BRASIL, 2007a, p. 17). Esta história da evasão estende-se da EJA ao PROEJA, repetindo altos índices, conforme dados revelados pelo Projeto de Inserção Contributiva, o qual verificou, em 2007, uma evasão de cerca de 30%.

No PROEJA FIC em Passo Fundo, a evasão constituiu-se como um fator preocupante. Segundo a Professora Regina, foi “um dos aspectos no qual gostaríamos de ter tido resultados diferentes”, visto que, de oitenta e três matrículas realizadas, apenas vinte e nove alunos concluíram o curso, ou seja, obteve um percentual de *65% de evasão*, havendo uma variação deste índice se considerado por escola, conforme demonstramos na Tabela 7.

Tabela 7 – Índice de Evasão do PROEJA FIC, de acordo com as Escolas Municipais.

Escola Municipal	Nº de matrículas	Nº de evasões	Evasão por escola (%)
Escola Mun. de Ens. Fund. Daniel Dipp	28	20	71,43%
Escola Mun. de Ens. Fund. Dyogenes Martins Pinto	28	21	75%
Escola Mun. de Ens. Fund. São Luiz Gonzaga	27	13	48%

Fonte: elaborada a partir de dados do *Campus* Passo Fundo de 2011.

Podemos perceber que há uma variação no índice de evasão das escolas que pode incidir em quase 30%. Porém, não foi verificada nenhuma intencionalidade ou ação explícita em evitar a evasão, ou mesmo as suas causas, geradoras de fracasso escolar.

Segundo Haddad (2007, p. 204-205), as possíveis causas para a evasão na EJA podem ser atribuídas a “fatores internos aos processos de ensino-aprendizagem” e ainda a fatores externos relacionados às “condições difíceis de vida dos alunos”. No PROEJA, o Projeto de Inserção Contributiva detectou que as principais causas para este abandono dos alunos estavam relacionadas à área pedagógica, que envolviam: currículo, avaliação, falta de coordenador no curso, bem como a própria proposta pedagógica que desconsiderava a especificidade do estudante (BRASIL, 2009b).

No entanto, Arroyo (2006, p. 22) adverte que antes de tratarmos sobre a questão do fracasso escolar e da evasão, devemos saber que “o ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos” e esclarece-nos que a maior parte

são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e, ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA. Será que não há percepção de que não é possível obrigar jovens e adultos que não dominam os seus tempos, que têm que esticá-los, sempre, para poder sobreviver, a modelos rígidos de organização dos tempos escolares? (ARROYO, 2007, p. 13)

Esta “rigidez”, apontada por Arroyo (2007), foi percebida na fala de alguns dos egressos, não diretamente relacionada com a questão dos *tempos escolares*, mas voltada para uma autoridade exacerbada, caracterizada por uma severa pitada de *disciplina*. Maria conta-nos sobre os trajetos que a turma fazia de ônibus do bairro onde moravam até o IFSul para irem ao “curso”, em que eram antecipadamente advertidos sobre “conversas” no “curso”. Ela lembra consternada a fala da professora “– Eu vou ficar sabendo que vocês conversaram e vocês vão sair fora!”, era preciso manter silêncio, caso não houvesse a obediência, os alunos seriam penalizados: “vão sair fora”.

Paulo Freire (2002, p. 104) explica que a autoridade necessária na relação entre professor e aluno não é aquela que inibe e cala os sujeitos, mas sim a que prioriza a sua liberdade para poder construir um clima de real disciplina. Para ele, “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”. Neste sentido, a real disciplina não está na obediência dos “dominados” que, por temerem o poder dos “dominadores”, curvem-se docilmente a eles, mas sim no respeito mútuo entre professor e aluno. Para o teórico, “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e a liberdade dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2002, p. 103).

Situações como a narrada por Maria parecem ter sido pontuais, mas acabaram tendo outros desdobramentos que não apenas ameaças, como confirmados por Rosalinda: “uns quantos foram expulsos”, estes alunos que foram expulsos da escola eram “os colegas que só iam pra fazer algazarra, ficavam conversando, debochando”, os quais eram “muito novinhos” e

não queriam nada com nada, só folia... Graças a Deus que foram expulsos, não tinha jeito, não respeitavam nem a diretora<sup>43</sup>, sabe quando a coisa não tem jeito mesmo, no fim a turma foi ficando pequena... Mas ficou quem realmente queria aprender, só os adultos, os quais só param se tem problema com o trabalho mesmo ou com a família, os novinhos não estão nem aí... (ROSALINDA).

eles iam desistindo [...] começavam a faltar... (ELOISA).

Assim, podemos perceber que alguns jovens, os quais já haviam sido apontados como sendo um “problema”, pois “acabavam prejudicando quem realmente queria aprender”

---

<sup>43</sup> A diretora mencionada por Rosalinda, na realidade, é a coordenadora da EJA de sua escola, pois, no período da noite, exercem-se funções percebidas pelos alunos como sendo de diretora, a qual trabalha no período diurno.

(ANDRÉ), foram “expulsos” ou ainda, como nas palavras de Clarêncio (grifo nosso): “*a professora cortou porque não dava*”. Além do fato de serem “expulsos” ou “cortados”, alguns deles provavelmente foram abandonando o PROEJA FIC, por motivos diversos, conforme indícios percebidos na fala de André: “No começo as turmas eram separadas, depois juntaram a nossa escola com a [nome de outra escola], porque a maioria desistiu... Os piatzotes foram os que desistiram”, mas André continua “É uma pena [...] muitos podiam ter continuado”, ou seja, parece-nos que nem todos estavam “prejudicando”. Clarêncio lembra que alguns deles

iam uma semana, na outra nem iam, na outra iam uma semana, na outra já nem iam... Às vezes nem iam, daí iam uns dois dias, e não iam... aí diziam pra professora - Agora eu vou professora... Agora eu vou! E no colégio não apareciam... (CLARÊNCIO).

Este olhar dos egressos quanto às situações de fracasso escolar e seus desdobramentos até a derradeira evasão foi confirmado pela análise quantitativa dos dados, a qual aponta que dentre os jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, matriculados no programa, 71% não concluíram o curso.

Porém, os professores não tiveram esta mesma percepção, em nenhum momento, “os jovens” foram citados diretamente quanto a questões direcionadas à evasão escolar, como podemos verificar na inferência da Professora Adélia. Para ela, a causa da evasão estava relacionada à questão vocacional, “área (Construção Civil)”, conseqüentemente “faltavam demais às aulas” e assim, “muitos desistiram”. Nesta mesma direção, está o pensamento da Professora Emília e do Professor Otávio.

muitos aceitaram sem saber direito o que estavam fazendo, por isso tanta evasão (PROFESSORA EMÍLIA).

A Formação Inicial e Continuada profissionalizante agrega *alunos sem vocação para a área ministrada* o que faz reduzir o interesse de muitos alunos, incluindo evasões (PROFESSOR OTÁVIO – grifo nosso).

Percebemos também que a questão do gênero feminino e a sua relação com a área Construção Civil, a qual havia sido apontada anteriormente, como algo que poderia prejudicar a adesão das mulheres ao curso, não foi citada pelos sujeitos da pesquisa no que tange à evasão. Todavia, consideramos o apontamento anterior e correlacionamos à questão evasão e gênero. Verificamos que, do total de mulheres que iniciaram o curso, 69% delas não chegaram a concluí-lo, quanto aos homens, detectamos que 63% também não concluíram o curso. Estes percentuais indicam uma diferença de apenas 6% entre o total de mulheres e homens que abandonaram o curso.

De maneira geral, no que tange à evasão, chamou-nos a atenção que apenas um professor não fez alusão à temática. É o caso específico do Professor Acelino, que, em nenhum momento, cita a “evasão” nas respostas de seu questionário, ou outros termos que pudessem direcionar a ela, o que nos levou a pensar sobre o que Paiva (2005) menciona quanto à questão da evasão na EJA. Para a autora,

a saída, derivada de outros fatores que não o sucesso, *não deve ser interpretada sempre como evasão*, se o aluno não volta à escola. A EJA aponta para interrupções frequentes, face a fortes motivos da vida adulta (impostos também aos jovens): um emprego; mudança de local de trabalho, mudança de local de moradia, doenças (pessoais e com familiares), estrutura familiar que se altera, exigindo maior participação de quem estudava etc. (PAIVA, 2005, p. 456 – grifo nosso).

Neste sentido, percebemos que muitos dos alunos que foram considerados como “evadidos” para o PROEJA FIC, na EJA, nem sempre o são, o que também justifica o fato de não ser realizada nenhuma ação explícita para evitar a dita “evasão”, visto que esta não é “uma atitude comum nas escolas que ofertam EJA, uma vez que se entende como esperado o fato tanto de o aluno não comparecer assiduamente às aulas quanto o de se evadir” (SILVA; BONAMINO; RIBEIRO, 2012, p. 387), porque, ao ser aceita a saída e o retorno desses jovens e adultos, está se respeitando os seus “tempos escolares” (ARROYO, 2007) e seus “fortes motivos da vida adulta”, os quais nem sempre devem ser interpretados como evasão conforme observa Paiva (2005). Além do mais, como afirma Arroyo (1991, p. 23), “falar de um aluno evadido é responsabilizar o próprio povo por sua pobreza, subemprego, baixos salários, sua ignorância e fracasso escolar”.

Porém, diante do que nos foi apontado nas respostas dos questionários, parece-nos que a maioria dos professores não tinha o mesmo entendimento de Arroyo (2007) ou Paiva (2005) com relação à evasão. Dado os limites de nossa pesquisa, não podemos apontar qual era o entendimento dos gestores neste sentido. Contudo, o que conseguimos estabelecer é que apesar dos índices de evasão, o *Campus* Passo Fundo, bem como a prefeitura, através da Universidade Popular, confiavam ser possível a continuidade da parceria, implementando novamente o PROEJA FIC no município. Conforme consta na Verificação do Plano de Ação do IFSul de 2011, aprovada pela Resolução 28/2012, a qual afirma que “para 2012, a parceria com a Prefeitura de Passo Fundo já foi renovada, com o objetivo de ofertar nova turma do curso PROEJA FIC na área da Construção Civil”. O que, provavelmente, pode ter incentivado o prosseguimento desta parceria foi o novo convite da SETEC, para que as instituições que haviam tido projetos de PROEJA FIC, aprovados pelo Ofício circular 40/2009 SETEC/MEC, dessem continuidade em suas parcerias, conforme consta no Ofício 104/2011 SETEC/MEC,

direcionado aos Institutos Federais. Assim, as novas propostas destas mesmas instituições deveriam ser encaminhadas para abertura de novas turmas de PROEJA FIC. Podemos verificar que havia algumas alterações neste novo convite comparado com o de 2009, devido ao seu caráter de continuidade do programa e não apenas de implantação como no ofício anterior.

Uma das alterações estava relacionada ao item quatro do Ofício 104/2011 SETEC/MEC, relativo ao financiamento, o qual, resguardando os princípios da razoabilidade e economicidade, favoreceria cem turmas de PROEJA FIC em todo território nacional. Para isso, seria disponibilizado um total de dois milhões de reais e descentralizado, para cada turma de trinta alunos (sendo que cada projeto deveria prever, no mínimo, noventa vagas, ou seja, três turmas), o valor máximo de vinte mil reais. Apesar de o valor disponibilizado ter sofrido esta redução, este não mais precisaria ser destinado à assistência ao estudante. De acordo com o Ofício Circular 21/2011 da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (DPEPT)/SETEC/MEC, os recursos para assistência ao educando PROEJA poderiam ser alocados diretamente nos orçamentos das Instituições da Rede Federal, as quais “receberão dentro do recurso ordinário de ação orçamentária [...] um valor muito superior aos anos anteriores”, com intuito de garantir esta assistência aos estudantes do PROEJA.

Segundo o Relatório de Gestão da SETEC 2011, a abertura das novas turmas poderia auxiliar no “atendimento à Meta 10 do Plano Nacional de Educação 2011-2020”. Todavia, nem todos os projetos foram aprovados, visto que havia critérios a serem contemplados, descritos no item seis do Ofício 104/2011. Assim, além de ser necessária uma continuidade do projeto de 2009, deveriam ser atendidos outros dois pré-requisitos, quais sejam,

*6.1 – percentual de preenchimento das vagas igual ou superior a 70%, para o curso no qual estava sendo pleiteada a continuidade, considerando o número de vagas aprovado inicialmente para o curso;*

*6.2 – Índice de evasão escolar igual ou inferior a 40%, no curso para o qual está sendo solicitado recurso para sua continuidade, considerando o número de matrículas inicial e a situação final;*

Mesmo sendo elencados estes critérios, o *Campus* Passo Fundo manteve firme a parceria com a prefeitura de Passo Fundo, através da Universidade Popular, e ambos encaminharam novamente o seu projeto na área de Construção Civil. Ao final da análise de todas as propostas, a SETEC/MEC aprovou dezesseis projetos para atendimento de cinquenta e três turmas de PROEJA FIC, totalizando 1.525 estudantes. Porém, o projeto de Passo Fundo não foi aprovado, conforme aponta o Ofício 494/2012 da DPEPT/SETEC/MEC ao IFSul (BRASIL, 2012e). Em análise avaliativa, consoante com o item seis do Ofício Circular

104/2011, o projeto de continuidade do PROEJA FIC em Passo Fundo não preenchia os pré-requisitos apontados anteriormente. Concordamos que, com relação ao índice de evasão<sup>44</sup>, certamente, a meta estipulada pela SETEC/MEC não foi alcançada, pois esta incidu em 65%. Entretanto, quanto ao preenchimento das vagas<sup>45</sup>, há um equívoco, pois o percentual de vagas preenchidas em Passo Fundo refere-se a 92%.

Entretanto, para além de nossa concordância ou compreensão com relação à evasão no PROEJA FIC em Passo Fundo, questionamos o fato de a evasão ser considerada como fator não apenas condicionante, mas também determinante da não continuidade do projeto. Quanto a isso, Paiva (2005, p. 458) assevera:

Os tempos de aprendizagem e os tempos de duração dos projetos conflitam permanentemente. [...] A duração do projeto muitas vezes se coloca como tempo de permanência do aluno, e não como referência de organização pedagógica. A premissa de que a matrícula se pode dar a qualquer tempo, e de que a saída pode decorrer do sucesso alcançado, segundo ritmos de aprendizagem variados tão logo tenha o *domínio* (no sentido de Ardoino, 2001)<sup>46</sup> do conhecimento, não tem sido exercitada, de fato, nos projetos instituídos.”

Assim, dado o conflito entre o tempo de perduração do PROEJA FIC em Passo Fundo e os “tempos dos alunos” (os quais não tiveram possibilidade de organizar os “seus tempos” de acordo com “o tempo do projeto”), muitos foram considerados evadidos e o programa não perdurou, evadiu-se também de um direito de continuidade para aqueles que, conforme a severa crítica de Arroyo (1991), acabam sendo, na verdade, excluídos da escola e:

As únicas portas que facilmente se abrirão são as das casas de detenção, de correção, dos manicômios. Sobretudo abrir-se-ão as portas das fábricas, todas as manhãs, tardes e noite, de onde não lhes será permitido evadir-se sob pena de morrer de fome. Os índices de evasão de fábricas, das casas de detenção são muito mais baixos do que os índices das escolas do povo. Lá são obrigados a permanecer para ser explorados ou reeducados para o trabalho. Na escola são forçados a sair por incapazes para a educação ou por necessidade de bater na porta da fábrica, ou de lutar por comida no subemprego (ARROYO, 1991, p. 22).

Por fim, devido a esta análise *quantitativa* da SETEC/MEC, o PROEJA FIC em Passo Fundo não teve continuidade. Há, porém, uma recomendação no Ofício 494/2012, para

---

<sup>44</sup> Cabe lembrarmos que o projeto avaliado pela SETEC/MEC considerou não apenas o município de Passo Fundo, mas também o de Pontão, o qual também constitui o mesmo projeto. Apesar de Pontão não ser o foco deste trabalho, pois delimitamos a experiência de Passo Fundo, é importante retomarmos e incluímos Pontão para fins de uma avaliação mais geral no que tange ao índice evasão. Entretanto, mesmo que considerássemos os dois municípios, o índice de evasão não teria grandes alterações e o projeto não seria contemplado para uma nova reedição.

<sup>45</sup> Considerando o preenchimento de vagas, no que tange ao todo do projeto, conforme apontamos em nota anterior, ou seja, Passo Fundo e Pontão, ainda assim, este índice de preenchimento de vagas seria de 90%.

<sup>46</sup> Esta forma de “domínio”, apontada por Paiva (2005) consoante ao texto de Ardoino – A complexidade (2001), refere-se não ao sentido de domínio – autoridade sobre o outro ou “capacidade de superioridade e controle, mas pela familiaridade com o objeto, ligada à duração e à experiência”.

aguardar nova edição de convite para abertura de cursos PROEJA FIC, podendo, então, apresentar nova proposta. Sugere ainda que, “alternativamente, a instituição poderá articular a oferta da qualificação profissional no âmbito do PRONATEC, considerando que o público atendido pelo programa é *similar*”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi investigar como ocorreu a experiência do PROEJA FIC em Passo Fundo/RS a partir de uma interface entre o macro e o microcontexto deste programa, com ênfase nos processos locais sob o olhar dos egressos e dos professores envolvidos neste processo. Com o desenvolvimento da pesquisa, verificamos contradições estabelecidas entre a proposta idealizada no âmbito da macropolítica com as que foram efetivadas no âmbito local, ou seja, no microcontexto.

Neste processo, confrontaram-se, de um lado, aspectos constituídos pela natureza macropolítica da EJA e da Educação Profissional, permeada por momentos de tensões e possibilidades dada à conjuntura econômica e política de desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil, estabelecida, principalmente, a partir dos anos 1990, até a constituição do PROEJA FIC. De outro, os processos micropolíticos, que se entrelaçaram ao programa no interior das instituições envolvidas, a partir dos professores, sujeitos comprometidos com a instituição e a modalidade a qual pertenciam e, em meio a esta conjuntura do microcontexto, estavam aqueles sujeitos que buscavam a ampliação do seu papel social, os jovens e adultos, que tinham, no PROEJA FIC, uma nova possibilidade de ascensão para as suas vidas.

No que tange à macropolítica do PROEJA FIC, é importante ressaltarmos o contraste com as demais propostas implementadas até hoje no cenário educacional brasileiro, tanto em relação à EJA quanto à Educação Profissional, principalmente por primar por uma integração entre as duas modalidades em prol de uma inclusão social emancipatória, a partir de uma formação humana omnilateral. Além disso, a macropolítica proporcionou uma capacitação aos que iriam atuar no programa, desde professores, gestores até técnicos-administrativos de todas as redes envolvidas, sejam elas de âmbito municipal, estadual ou federal. Incentivou ainda a produção de pesquisas que pudessem sustentar e mostrar caminhos viáveis para o programa, apontando possíveis lacunas a serem transpassadas. Apesar de haver sido instituído via decreto, deu voz e vez a reivindicações tanto de educadores quanto de movimentos sociais que urgiam por políticas integradas de educação e trabalho, visando a suplantar a dicotomia existente entre as modalidades. Para além de decretos, criou uma normatização diferenciada, que buscava abranger toda a essência do programa e guiar a sua implantação e implementação em nível nacional – o Documento Base – um para cada segmento do programa. Neste documento, estava explícita a proposta de consolidar de forma perene e institucionalizar-se como uma política pública de integração entre as modalidades EJA e Educação Profissional. Investiu também financeiramente nos projetos a serem desenvolvidos

em âmbito local. Instituiu o Projeto de Inserção Contributiva a fim de diagnosticar e monitorar o programa a partir de uma ação conjunta entre os representantes da SETEC/MEC e as instituições que estavam implementando o programa, discutindo estratégias para superar as dificuldades e diminuir os altos índices de evasão detectados já no período inicial de implantação dos cursos.

Neste íterim, em todo território nacional, vários microcontextos foram reinterpretando e implementando os seus projetos de acordo com as suas próprias leituras e vivências específicas. Em um destes microcontextos, particularmente na cidade de Passo Fundo, foi que procuramos apreender e compreender estes processos locais, o “detalhe” da macropolítica, todavia, de importância indiscutível, uma vez que é a partir da soma das partes, ou seja, dos diversos “detalhes”, que se pode conferir a concretização do todo. A metodologia da pesquisa, que primou por uma abordagem qualitativa com uma interlocução quantitativa, possibilitou-nos ter acesso aos múltiplos olhares do PROEJA FIC em Passo Fundo, os quais foram triangulados para que pudéssemos descortinar esta experiência, tendo, como pano de fundo, um processo avaliativo, sob a ótica de uma formação humana omnilateral.

Ao lançarmo-nos à análise dos dados, provenientes das entrevistas semiestruturadas, dos questionários e das fontes documentais, observamos que os mesmos revelavam elementos contraditórios que pareciam não dialogar entre si, mas que se direcionavam a um mesmo ponto, apesar de nuances e percepções diversas. Emergiram, então, algumas constatações quanto ao desenho final do PROEJA FIC em Passo Fundo. Neste sentido, percebemos, primeiramente, que o contexto local buscou seguir as diretrizes apontadas pela macropolítica, a partir de seus documentos norteadores. Entretanto, no decorrer do processo, houve alguns desdobramentos que tornaram esta experiência bastante peculiar, em alguns momentos velados, em outros, explícitos.

Com relação à capacitação proposta pela macropolítica, podemos afirmar que ela foi efetivada previamente, pois, como observamos, apenas dois dos professores que atuaram no curso não realizaram a capacitação iniciada ainda em 2008 no *Campus* Passo Fundo. Na parceria firmada entre os dois polos – prefeitura municipal de Passo Fundo e IFSul –, estabeleceu-se que a SME, a partir da Universidade Popular, seria responsável pela EJA e o IFSul *Campus* Passo Fundo pela Educação Profissional. Além disso, a Universidade Popular responsabilizou-se, consoante tratativas com a prefeitura, por disponibilizar alimento (lanche) e transporte para os alunos deslocarem-se até o *campus*, quando ocorressem as aulas destinadas à formação inicial, os quais, apesar de alguns entraves, foram efetivados desde a fase inicial até o término do curso.

Entretanto, no que se refere à escolha do curso na área de Construção Civil, a qual buscou atender a uma demanda local, conforme aponta o PPP do curso em consonância com o Documento Base do programa, não foi ao encontro das expectativas e aspirações dos sujeitos, conforme constatamos nas entrevistas e nos questionários. Do mesmo modo, percebemos que a forma de ingresso no curso respeitou as especificidades do público, uma vez que a seleção dos sujeitos ocorreu sem a realização de provas, a partir de turmas da EJA que já estavam formadas com as aulas em andamento. Por outro lado, esta forma de seleção parece ter induzido muitos destes sujeitos a aceitarem ingressar no programa sem realmente terem convicção ou *vocação* para a área de Construção Civil, como ocorreu com algumas mulheres que, além de não se identificarem com a área, sofriam ainda com certas manifestações de preconceito e estereótipos por ser uma profissão simbolicamente vista como masculina. Isso possivelmente influenciou outros aspectos que se estabeleceram ao longo desta experiência em Passo Fundo, levando-nos a crer o quão imprescindível é, ao se pensar no PROEJA FIC como sendo uma forma de inclusão social, primeiramente, *ouvir* os anseios daqueles a quem o curso é direcionado, antes de qualquer tomada de decisão.

Outro fator entrelaçado à área do curso em Construção Civil diz respeito ao *tempo*. Os egressos apontaram que o tempo destinado a Educação Profissional foi *pouco*. Para eles, as 200 horas de formação inicial não foram suficientes para que conseguissem atuar na área de Construção Civil. Porém, tanto o Decreto 5.840/2006 quanto o Documento Base do PROEJA FIC, estabelecem 200 como sendo o número mínimo de horas, ou seja, esta carga horária poderia ter sido ampliada de acordo com os objetivos e as especificidades do curso proposto. O fator tempo também é apontado sobre outro viés – o tempo de *desencontro* –, isto é, as aulas da EJA já haviam sido encerradas no final de 2010, mas as da Educação Profissional não e acabaram se estendendo mais um semestre no ano de 2011. Este desencontro parece ter desestimulado muitos sujeitos do PROEJA FIC, que não conseguiram conciliar os seus tempos com o tempo do curso, um tempo que foi curto, por um lado, mas, por outro, longo e permeado pelo *desencontro*. Ao buscarmos as possíveis causas deste *desencontro*, identificamos questões de ordem administrativa, como a falta de materiais para o desenvolvimento das aulas práticas, além da infraestrutura que estava em processo de construção no *campus*.

Além dos aspectos vinculados à questão do tempo, também identificamos, no microcontexto do PROEJA FIC, o fenômeno da juvenilização, o qual vem ocorrendo e acentuando-se cada vez mais na EJA desde os anos 1990, decorrente de uma série de questões educacionais, históricas, políticas e legais. Esta heterogeneidade do grupo desencadeou,

conforme afirmaram os egressos, momentos de tensão no decorrer das aulas que, estranhamente, não foram detectados pelos professores, dando indícios de homogeneização do grupo, ou ainda de dormência, quiçá involuntária, frente à realidade. Entretanto, entendemos que a questão da juvenilização é de suma importância e exige uma avaliação bastante pontual das políticas destinadas tanto à EJA Ensino Fundamental, quanto ao PROEJA na modalidade FIC. Afirmamos isso, pois jovens a partir de quinze anos podem migrar para estas modalidades o que pode gerar, muitas vezes, uma inclusão-excludente, conforme percebemos no PROEJA FIC em Passo Fundo. Como estratégia imediatista – de curto prazo –, acreditamos que talvez fosse interessante rever os projetos políticos pedagógicos da EJA e do PROEJA FIC, flexibilizando alternativas para incluir, de fato, estes jovens à margem do ensino *regular*. Ou ainda, como estratégia ideal, mas – de longo prazo –, (re) pensar-se quais os processos que estão provocando as situações de fracasso escolar destes jovens em Passo Fundo, a fim de diminuir os índices, ou até mesmo a noção de defasagem idade/série (neste caso, envolvendo questões macropolíticas), podendo evitar, assim, a saída inconclusa dos jovens da escola *regular*, devido aos padrões definidos pela mesma.

Entretanto, talvez o elemento mais contraditório do microcontexto do PROEJA FIC em Passo Fundo em relação à macropolítica ficou delegado à *integração*, professada como o grande diferencial do programa. Conforme nos mostraram múltiplos olhares, este aspecto não prevaleceu devido a inúmeros fatores, a começar pela permanência de uma cultura hegemônica, refletindo uma dualidade estrutural, a qual determinou os lugares dos alunos, dos professores e das próprias instituições. Esta dualidade foi percebida por meio da centralização de tomadas de decisões à Educação Profissional, que, em muitos momentos, ocorreu de forma velada e acarretou um caráter negativo ao programa, pois provocou diferenciações entre as modalidades. Além disso, a questão do *status* social conferido ao IFSul *Campus* Passo Fundo, verificada nos discursos dos egressos, também reflete uma dualidade estrutural, parecendo definir certas posições educacionais de acordo com a classe social, percebida nas entrevistas como um sentimento de discriminação e estranhamento em relação ao grupo. A predominância destes sentimentos suscita que algumas atitudes manifestas no interior do *campus* deixaram transparecer um fator que podemos denominar, brandamente, como sendo: *resistência*, a qual, embora velada, pode inibir e enfraquecer o programa, mesmo que ela não tenha sido fomentada pelas pessoas comprometidas com o mesmo, de igual modo, enfraqueceu a ação incitada por eles. Além disso, dificultou e dificulta a democratização e o acesso à Instituição Federal, podendo bloquear a efetivação de direitos sociais, estendendo-se do PROEJA FIC a outros cursos.

Ao mesmo tempo em que se evidenciam as dificuldades em promover a integração no PROEJA FIC, também conferimos a permanência da cisão histórica entre educação e trabalho, em que a primeira continua sendo o antídoto para as mazelas da sociedade – neste caso, a pobreza e o desemprego. O trabalho, professado como princípio educativo, assumiu um caráter reducionista de inserção no mercado de trabalho, atendendo as demandas do setor produtivo e não uma formação humana omnilateral, como propõe a macropolítica. Dessa forma, o que percebemos, no microcontexto, foi a reprodução do ideário neoliberal da sociedade capitalista, cimentado na ordem de que o sujeito *necessita* adquirir competências para a sua empregabilidade.

Todavia, a interface estabelecida no PROEJA FIC, mesmo manifestando características de *articulação e não de integração* entre EJA e Educação Profissional, buscou promover a elevação da escolaridade dos sujeitos, não se restringindo à mera qualificação profissional, como percebemos nos últimos anos no cenário brasileiro, a partir de programas com uma lógica imediatista, fragmentária, pulverizada e privada (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010) e que proporcionam uma certificação vazia (KUENZER, 2005). Ainda assim, o alto índice de evasão no PROEJA FIC em Passo Fundo, o qual pode ter se constituído devido às diversas constatações sobre o programa que pontuamos até o momento, ou ainda devido à história de vida de cada sujeito com os seus fortes motivos da vida de jovens e adultos, tais como trabalho, família, doença (PAIVA, 2005), foi considerado decisivo e derradeiro para que não houvesse a continuidade do programa no ano de 2012.

Porém, alternativamente, a SETEC/MEC sugeriu ao *Campus* Passo Fundo que ofertasse o PRONATEC, com vistas a uma qualificação profissional a um público considerado *similar* ao do PROEJA FIC. Esta recomendação final causa-nos perplexidade diante de todo investimento dispensado ao programa, tanto financeiro quanto de recursos humanos e, principalmente, diante da magnitude da concepção de trabalho como princípio educativo, amplamente fundamentado na retórica dos documentos e dos discursos até então professados. Assim, acreditamos que seria oportuno dispensar um *tempo* para avaliar o que foi instituído até o momento, antes de partir para uma nova ação, reconhecer e tentar corrigir as falhas e as suas raízes e, dessa maneira, ponderar sobre qual seria a forma mais coerente de agir em um novo momento. Porém, este tempo de avaliar não ocorreu. Frente a este desfecho, (re) enfatizamos a denúncia de Cunha (1997; 2006) pois, infelizmente, no Brasil, as políticas educacionais permanecem como *zigzag*, fortalecidas por suas múltiplas iniciativas, suas trajetórias de instabilidade e descontinuidade, sem avaliação e *feedback* das ações

desenvolvidas, impactando em onerosos gastos aos cofres públicos e, certamente, com consequências à sociedade.

Devido a esta compreensão, destacamos a natureza complexa e contraditória assumida pelo PROEJA FIC em Passo Fundo, imputada e conferida pela especificidade sócio-histórica e política da EJA e da Educação Profissional, bem como pela especificidade das instituições e dos sujeitos envolvidos neste processo. Assim, de acordo com os elementos indicados através da análise dos dados e dos subsídios teóricos que constituíram este estudo, podemos dizer que esta contradição reflete não apenas questões analíticas do microcontexto, mas também questões e problemas do próprio capitalismo (POWER, 2011).

Enfim, com esta ideia em aberto, encaminhamo-nos para a finalização desta investigação, apontando, como futuras pesquisas, o investimento em estudos que possam avançar nesta discussão, buscando avaliar e descortinar as múltiplas dimensões de novas iniciativas instituídas pelas políticas educacionais no âmbito da EJA e da Educação Profissional, dentre elas, destacamos neste momento, o PRONATEC. Terminamos esta dissertação com um questionamento, se há similaridade no público dos dois programas, PROEJA FIC e PRONATEC, sob o viés da formação inicial, onde andarás a formação humana omnilateral neste mais novo *zigzag* das políticas educacionais?

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. *Da formação do sujeito ao sujeito da formação: saberes e experiências de jovens e adultos do PROEJA*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-39.
- \_\_\_\_\_. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. N e C; BRANT, M. do C. de (Org.). *Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- ARROYO, M. G. *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo: Loyola, 1991.
- \_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- \_\_\_\_\_. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de Educadores da Educação de Jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/Unesco, 2006.
- \_\_\_\_\_. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007. Disponível em: [http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@\\_0\\_MiguelArroyo.pdf](http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf). Acesso em: 19 maio 2013.
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- BACHELARD, G. *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BANDEIRA, F. V. C. F. *Concepções e práticas de leitura na educação de jovens e adultos o que revelam os memórias de estudantes do Instituto Federal da Paraíba – Campus de Cajazeiras*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARREYRO, G. B. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010.
- BATISTA, A. de S. *Políticas públicas de EJA no município de Serra: (in)possibilidades e desafios do PROEJA-FIC*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- BIGLIARDI, R. V; CRUZ, R. G. Políticas públicas de reconhecimento e certificação de saberes não-formais: o caso da rede federal de Educação profissional e tecnológica. In:

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVAS E EDUCAÇÃO, 1., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC, 2011.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério, na forma prevista no Art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm)>. Acesso em: 16 set. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. 2007b.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, p. 1, 30 dez. 2008. Seção 1.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm) . Acesso em: 10 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 17 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 26 jul. 2004a.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 24 jun. 2005.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 13 jul. 2006a.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, Poder Executivo, 9 jun. 2000a.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, Poder Executivo, 5 jul. 2000b.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB 3, de 15 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, Poder Executivo, 16 jun. 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. MEC: Brasília, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Documento Base – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica De Nível Médio / Ensino Médio*. Brasília: SETEC, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Documento Base – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental*. Brasília: SETEC, 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Documento Base – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica De Nível Médio / Ensino Médio*. Brasília: SETEC, 2007d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Documento Base – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Indígena*. Brasília: SETEC, 2007e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular nº 40*. 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=569&id=12294&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=569&id=12294&option=com_content&view=article). Acesso em: 20 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular nº 5*. 2010c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício Circular nº 104*. 2011d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício nº 494*. 2012e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *PROEJA*. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12288&Itemid=567](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=567). Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e do Emprego. *Orientações para a Implantação da Rede CERTIFIC*. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – *Campus Gaspar*. *Edital nº 46/2011c*. Disponível em: [www.ingresso.ifsc.edu.br](http://www.ingresso.ifsc.edu.br). Acesso em: 02 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Universidade. *Thesaurus Brasileiro da Educação*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2012a. Disponível em: [http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesouro.php?resolution2=10241](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php?resolution2=10241). Acesso em: 08 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Escolarização. *Thesaurus Brasileiro da Educação*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2012b. Disponível em: [http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesouro.php?resolution2=10241](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php?resolution2=10241). Acesso em: 16 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SISTEC. *Consulta Pública ao Acordo do Sistema S*. 2012c. Disponível em: [http://sitesistec.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=278&Itemid=213](http://sitesistec.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=278&Itemid=213). Acesso em: 10 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus Teresina Zona Sul*. *Edital nº 03/2012d*. Disponível em: [www.ifpi.edu.br](http://www.ifpi.edu.br). Acesso em: 02 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Saiba mais – PROEJA*. 2013c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=569&id=12294&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=569&id=12294&option=com_content&view=article). Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e do Emprego. *Arcos ocupacionais*. 2013b. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/geral/busca/buscaGeral.asp>. Acesso em: 15 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. *Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada*. 2013a. Disponível em: <http://certific.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP*. 2007c. Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/itemlist/tag/PROEP%20\(Programa%20de%20Expans%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional\)](http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/itemlist/tag/PROEP%20(Programa%20de%20Expans%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional)). Acesso em: 10 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Subchefia de Assuntos Parlamentares. *Exposição dos Motivos Interministeriais nº 19/MEC/MTE/MF/MP/MDS*. 28 abr. 2011b. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Projetos/ExpMotiv/EMI/2011/19-MEC%20MTE%20MF%20MP%20MDS.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/ExpMotiv/EMI/2011/19-MEC%20MTE%20MF%20MP%20MDS.htm). Acesso em: 10 jun. 2013.

BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. Jovens no Ensino Supletivo: desnaturalizando o fracasso e reconstituindo trajetórias. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/texced251.htm#gt18>. Acesso em: 30 maio 2013.

BULHÕES, M. G. P. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. *São Paulo em Perspectiva*, v.18, n. 4, p. 39-49, 2004.

CANCLÍNI, N. G. La construcción de identidades en la interculturalidad global. In: DREHER, J. et al. (Org.). *Construcción de identidades en sociedades pluralistas*. Buenos Aires: Lumiere, 2007.

CARRANO, P. C. R. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, M. P. *As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências de um financiamento insuficiente*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHRISPINO, A. Binóculo ou Luneta: os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação. *RBPA*. v. 21, n.1-2, p. 61-90, jan./dez. 2005.

CIAVATTA, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil - dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> . Acesso em: 15 dez. 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília. *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*. Documento Base. Brasília: MEC, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Programas. Coordenação de Programas Especiais. *Edital PROEJA/CAPES-SETEC nº 3/2006*. Instruções para apresentação de projetos do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-CAPES/SETEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital\\_capes\\_setec.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_capes_setec.pdf) . Acesso em: 25 jan. 2013.

COSTA, A. C. M. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. *Cadernos de Pesquisa–Pensamento Educacional*, v. 4, p. 64-82, 2011.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 20., 1997, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 1997

\_\_\_\_\_. Zigue-Zague no Ministério da Educação: uma visão da educação superior. *Revista Contemporânea da Educação*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/16>. Acesso em: 29 dez. 2012.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. p. 136-161.

DIGIÁCOMO, M. J. Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar. 2005. Disponível em: [http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/COORDENACAO\\_EQUIPE/evasao\\_escolar\\_murilo.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/COORDENACAO_EQUIPE/evasao_escolar_murilo.pdf). Acesso em: 18 maio 2013.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. *Em aberto*, Brasília, ano 11, n. 56, p. 22-30, out./dez. 1992.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 nov. 2012.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DOROW, C.; ESLABÃO L. da C.; ALBERNAZ, R. M. O Proeja: a construção de uma formação continuada. In: SANTOS, S. V. dos et al. (Org.). *Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA: produções da Especialização PROEJA/RS*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2007.

DUARTE, M. R. T.; ALMEIDA, J. M.; COSTA, K. S.; SILVA, V. R. Os Desafios Teóricos Metodológicos e a Avaliação de Programas Educacionais. In: DUARTE, M. R. T. (Org.). *Palavra de Jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação em avaliação de programas educacionais*. Belo Horizonte: Editora Escritório de História, 2009.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 115, mar. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em 28: maio 2013.

ESQUINSANI, R. S. S. A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracajú. Anais.... Aracajú: SBHE, 2008. p. 01-08.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. *Interdisciplinaridade*, São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2011a.

\_\_\_\_\_. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011b.

FREIRE, P. *Papel da educação na humanização*. (Resumo de palestras realizadas em 05-1967, em Santiago, sob o patrocínio da OEA, do Governo do Chile e da Universidade do Chile). 1971. Disponível em: <http://drb-assessoria.com.br/7PAPELDAEDUCACAONAHUMANIZACAO.pdf>. Acesso em: 28 maio 2013.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FRIGOTTO, G. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMEZ, C. M. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, ano 2, v. 18, p. 63-72, jul./dez. 1993.

\_\_\_\_\_. Concepções e Mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H. da.; CONCEIÇÃO, M. *Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, 2005a. p. 63-71.

\_\_\_\_\_. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005b.

\_\_\_\_\_. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005c.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr./ 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

GADOTTI, M. O Fórum Mundial de Educação e a reinvenção da cidadania. *Eccos - Revista Científica*. v. 6, p. 103-117, 2004.

GALEANO, E.; BORGES, J. *Las palabras andantes*. Montevideo: Siglo XXI, 1994.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMES, A. *Envelhecer saudável no mundo do trabalho: uma análise da interação dos educandos no módulo “saúde e cidadania” do programa integrar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GOMES, R.; SOUZA, E. R. da; MINAYO, M. C. S.; MALAQUIAS, J. V.; SILVA, C. F. R. da. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 79-108.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. (Org.). *Compreender e Transformar o Ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. São Paulo: ArtMed, 1998a. p. 13-26.

\_\_\_\_\_. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. (Org.). *Compreender e Transformar o Ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. São Paulo: ArtMed, 1998b. p. 99-118.

GRABOWSKI, G. Um balanço da gratuidade no Sistema S. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010. *Entrevista concedida a Raquel Júnia*. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=383&Destques=1>. Acesso em: 19 abr. 2013.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R. Reforma, Legislação e financiamento da Educação Profissional no Brasil. In: MOLL, J. et al. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 271-284.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. In: FÁVERO, O. IRELAND, T. D. (Org.). *Educação como Exercício de Diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 85-128.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARACEMIV, S. M. C. Vínculos estabelecidos pelo professor com o Programa Municipal da EJA e a relação-reflexa na formação profissional e pessoal. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 121-140, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD: síntese de indicadores*. 2009. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. *Censo Demográfico 2010*. 2010b. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao\\_e\\_deslocamento/default\\_xls.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/default_xls.shtm). Acesso em: 23 dez. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar: sinopses estatísticas*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 23 dez. 2012.

JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

\_\_\_\_\_. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

\_\_\_\_\_. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

\_\_\_\_\_. As políticas de educação profissional – uma reflexão necessária. In: MOLL, J. et al. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 253-270.

\_\_\_\_\_. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2013.

KURZ, R. As luzes do mercado se apagam: as falsas promessas do neoliberalismo ao término de um século. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 7, n. 18, maio/ago. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v7n18/v7n18a02.pdf>. Acesso em: 30 maio 2013.

LOPES, L. P. M. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKMANN, T. Condiciones estructurales necesarias para la constitución de la identidad personal. In: DREHER, J. et al. (Org.). *Construcción de identidades em sociedades pluralistas*. Buenos Aires: Lumiere, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 1998.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, p. 3-23, 2009a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 04 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009b.

\_\_\_\_\_. A Educação de Jovens e Adultos e os desafios do Plano Nacional de Educação 2011-2020. In: MANHAS, Cleomar (Org.). *Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação?* Brasília: INESC, 2011. p. 173-183.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-49, jan./abr. 2006.

MARCOLLA, V. O processo de implantação do PROEJA e os reflexos da cultura escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Ipojuca. *Anais...* Ipojuca: ANPEd, 2012.

MERCER, K. Welcome to the jungle. In: Rutherford, J. (Org.). *Identity*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 61-78.

MONCADA, R. Um debate sobre cultura e educação profissional. *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*. v. 4, n. 1, p. 7-10, jul./dez. 2010, *entrevista concedida a Juliana Caixeta e Rafael Voigt*.

MORAES, C. S. V. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2006.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). *Currículo, cultura e poder*. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

MOREIRA, C. C. S. *A opção dos educandos pela formação na educação de jovens e adultos na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio – EJA na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MOURA, D. H. Algumas implicações da reforma da Educação Profissional e do PROEP sobre o projeto político pedagógico do CEFET-RN e a (re) integração dos cursos técnicos ao Ensino Médio. *Holos*, ano 21, p. 57-80, set. 2005.

\_\_\_\_\_. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: *Salto para o futuro*. Boletim nº 16. EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. Brasília: 2006. p. 61-75.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. Histórico do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, A. C. R.; BARACHO, M. G. (Org.). *A Formação de Educadores para o PROEJA: Intervir para integrar*. Natal, RN: CEFET-RN, 2007. p. 17-33.

MUMFORD, L. *A cidade na história: suas origens, suas transformações, suas perspectivas*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.

OLIVEIRA, L. T. B. PRO EJA: um 'Entre-Lugar' na relação Educação Profissional e Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. *La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura*. v. 17, n. 1, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: UNESCO, *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

OSÓRIO, A. R. As universidades populares: contexto e desenvolvimento de programas de formação de pessoas adultas. *Revista Lusófona de Educação*. v. 8, p. 133-153, 2006.

PACHECO, E. M. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PAIVA, J. Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos. *REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

PASSO FUNDO. *Universidade Popular*. 2005. Disponível em: [http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/up/artigo\\_up.pdf](http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/up/artigo_up.pdf). Acesso em: 16 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *Formação Histórica de Passo Fundo*. Texto elaborado por Mariluci Mello Ferreira. 2012. Disponível em: <http://www.pmpf.rs.gov.br/secao.php?p=1196&a=3&pm=158>. Acesso em: 02 maio 2013.

PINTO, A. V. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POWER, S. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 54-77.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Curso de Formação Inicial e Continuada em Construção Civil Integrado ao Ensino Fundamental na Modalidade de EJA*, Passo Fundo, RS, p. 1-32, mar.2010.

RAMOS, M. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. 2008. Disponível em: [www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Acesso em: 15 jan. 2013.

REPOLÊS, M. C. P. Reflexões sobre avaliação e seleção de materiais didáticos convencionais e integrativos das TDIC para ensino de língua inglesa no proeja. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, V. M. M. *Educação para jovens e adultos: proposta curricular –1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROCHA, J, M. *Formação inicial de trabalhadores e elevação da escolaridade: políticas públicas de qualificação profissional em discussão (1963-2011)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, D. A impossibilidade da ressignificação das competências numa perspectiva Marxista. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2007.

RODRIGUES, J. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de Educação Profissional. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2005.

ROSTA-FILHO, F. *A Educação na modalidade de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração). Universidade São Marcos, São Paulo, 2010.

RUMMERT, S. M.; ALVES, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, n. 45, p. 511-528, set./dez. 2010.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. E. (Org.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. (Org.). *Compreender e Transformar o Ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. São Paulo: ArtMed, 1998. p. 119-148.

SALDANHA, M.; STREY, M. N. Mulheres e sucesso na carreira: uma prova olímpica? In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA & POLÍTICA. 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2011. Disponível em: [http://www.seminariosociologiapolitica.ufpr.br/anais2011/13\\_320.pdf](http://www.seminariosociologiapolitica.ufpr.br/anais2011/13_320.pdf) . Acesso em: 15 maio 2013.

SAVIANI, D. Por uma outra política educacional. In: SAVIANI, D. (Org.). *Da nova LDB ao novo PNE: por uma outra política educacional*. Campinas: AA, 1997. p. 121-134.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnicidade. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, Fiocruz, n. 1, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. *Para entender o texto: leitura e redação*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SCHNECKENBERG, Marisa. A Relação entre Política Pública de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano Escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000.

SCHNEIDER, S. M.; FONSECA, M. da C. F. R. Esse é o meu lugar...esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6260--Int.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. M. *Estudo e trabalho da juventude brasileira*. Trabalho realizado pelo Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. 2013.

SHIROMA, E. O; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a07v32n116.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.

SILVA, C. J. R. Da estrela ao arado, do arado à estrela: tensões e consensos em Proeja. In: SANT'ANNA, Sita M. L. et al (Org.). *Refletindo sobre o Proeja*: produções de São Vicente do Sul. Pelotas: UFPel, 2010.

SILVA, J. L. da; BONAMINO, A. M. C. de; RIBEIRO, V. M.. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jun. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000200017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200017&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 maio 2013.

SILVEIRA, O. *O Unicórnio e o Rinoceronte*: uma análise do Projovem a partir da percepção de seus beneficiários. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 11, set./out. 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, R.V. *Educação como exercício de diversidade*: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 89-103.

\_\_\_\_\_. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*. n. 47, p. 83-10, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: Um estudo sobre propostas de EJA. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p.303-322, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a14v27n2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

SOUZA E. R. et al. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. *Avaliação por triangulação de métodos*: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 133-156.

STREY, M. N. O gênero e a escolha da profissão. *Psico*, Porto Alegre, v. 28, 1997.

SUHR, I. R. F. SOARES, K. C. D. Os desafios da interdisciplinaridade: a busca da construção de uma proposta de organização curricular no contexto do ensino superior. *Revista Intersaberes*, Curitiba, ano 6, n. 12, p.187-203, jul./dez. 2011.

TAVARES, C. *Iniciação à visão holística*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos de Ação para o Futuro*. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., Hamburgo, Alemanha, 1997.

\_\_\_\_\_. *Recomendações: Segundo Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional*. Seul, República da Coreia: UNESCO, 1999.

\_\_\_\_\_. *CONFINTEA VI: aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Marco de acción de Belém. Brasil. dez. 2009.

VITORETTE, J. M. B.; CASTRO, M. D. R.; BARBOSA, S. C.; BARBOSA, W. Modelo econômico, flexibilização, integração e PROEJA. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANODE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPAE, 2011.

WERLE, F. O. C. *O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005. 302p.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APÊNDICE A – Questionário

Graduado em
Local de trabalho
Tempo de atuação na educação
Modalidade de ensino que atua
Área em que atua

1. Você teve algum tipo de formação específica para trabalhar com EJA? E com PROEJA? Em caso de resposta positiva, qual formação?
2. A partir da sua percepção, descreva como foi a experiência do PROEJA FIC. Fale sobre as dificuldades, os acertos.
3. Qual foi e como foi a sua participação no processo de implantação do PROEJA FIC?
4. Houve algum processo de seleção para a entrada dos alunos, como se caracterizou esse processo, foi utilizado algum instrumento para seleção?
5. Você teve alguma dificuldade para desenvolver o seu trabalho no PROEJA FIC? Qual?
6. Como foi construído o currículo do curso? Apresentou algum diferencial? Qual?
7. Como era o projeto político pedagógico? Você participou da construção?
8. Descreva como foi a relação de trabalho entre os professores das duas modalidades (EJA e Educação Profissional).
9. Havia reuniões? Qual a periodicidade? Você participava? Como eram? Havia algum diferencial?
10. Você sentia apoio dos gestores (diretores, SME) em prol do PROEJA FIC?
11. Como foi o seu primeiro contato com os alunos do PROEJA FIC? Qual a sua percepção?
12. Como era o processo de avaliação dos alunos?
13. Qual a sua opinião quanto ao ensino integrado entre EJA e Educação Profissional?
14. O que você entende por formação integral?
15. O que você entende por trabalho como princípio educativo?
16. Quais eram os objetivos do PROEJA FIC? Estes objetivos propostos foram alcançados?

17. Enquanto educador, qual é a perspectiva futura para o PROEJA FIC? Você participaria de uma nova edição?
18. Você acha que o PROEJA FIC trouxe alguma transformação na vida dos egressos? Em caso de resposta positiva, qual foi esta transformação?
19. Descreva abaixo as suas sugestões para o PROEJA FIC.

## APÊNDICE B – Solicitação para participação em pesquisa

Caro(a) Professor(a),

Estou cursando Mestrado em Educação na UPF e o tema da pesquisa, que estou desenvolvendo, insere-se na experiência do PROEJA FIC que tivemos em 2010, especificamente na parceria ocorrida entre a Prefeitura de Passo Fundo e o Instituto Federal Sul-rio-grandense – *Campus* Passo Fundo. O objetivo maior desta pesquisa é o de investigar como ocorreu esta experiência do PROEJA FIC.

Assim, gostaria de convidá-lo a contribuir com este trabalho, pois a sua participação como sujeito da pesquisa é essencial nesta investigação. Saliento que o seu nome, em nenhum momento, será divulgado. Se aceitar este desafio, peço, por gentileza, que responda ao questionário que segue anexo. Após responder o questionário, solicito que o retorne para o mesmo e-mail que o recebeu.

Agradeço a imensa contribuição que, com certeza, você proporcionará a esta pesquisa.

Atenciosamente,

Ângela Xavier

**APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada**

1. Há quanto tempo havia parado de estudar quando optou por fazer o PROEJA FIC?
2. Por que você havia parado de estudar?
3. Por que você optou por fazer este curso?
4. Você tem vontade de continuar estudando?
5. Qual a sua ocupação profissional antes e após o curso?
6. Você acha que ocorreram mudanças em sua vida com a realização deste curso? Quais?
7. Havia integração entre a formação EJA e a Educação Profissional? Como era este contexto?
8. Em algum momento do curso, sentiu vontade de desistir? Se sim, por que quis desistir e o que o fez permanecer?
9. Você sentia-se incluído na turma? Havia alguma diferença que dificultava o processo? Comente.
10. Você recebeu algum auxílio financeiro durante o curso, bolsa...? Isso influenciou para que continuasse o curso?
11. Você acredita que há relação entre educação e trabalho? Qual é esta relação?
12. No atual cenário que vivemos (da sociedade capitalista), qual a sua opinião sobre a questão do emprego e do desemprego, qual o seu papel enquanto sujeito/cidadão e o qual o papel do Estado? Fale sua opinião.
13. Ainda com relação à questão anterior, você acredita que a sua opinião mudou (ou teve influência) após ter feito o PROEJA FIC? Ou ela já era a mesma?
14. Em sua opinião, quais seriam os pontos positivos e os pontos negativos do PROEJA FIC?

CIP – Catalogação na Publicação

---

X3d Xavier, Ângela

Da macropolítica às contradições e desafios em nível local:  
descortinando o PROEJA FIC em Passo Fundo/RS / Ângela Xavier.  
– 2013.

154 f.: il., color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo  
Fundo, 2013.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.

1. Educação de jovens. 2. Educação de adultos. 3. Educação e  
Estado. 4. Ensino profissional. 5. Programa Nacional de Integração  
da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade  
de Educação de Jovens e Adultos. I. Marcon, Telmo, orientador. II.  
Título.

CDU: 374.7.014.53