



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CERRO LARGO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS – PPGDPP
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

ALEXANDRE MUMBACH

(RE)CONHECENDO O PROEJA: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA QUE
INTEGROU A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CERRO LARGO

2020

ALEXANDRE MUMBACH

**(RE)CONHECENDO O PROEJA: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA QUE
INTEGROU A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Políticas de Desenvolvimento.

Orientadora: Profa. Dra. Serli Genz Bölter

Coorientadora: Profa. Dra. Sandra Vidal Nogueira

CERRO LARGO

2020

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Mumbach, Alexandre

(Re)Conhecendo o PROEJA: uma análise da política pública que integrou a Educação Profissional com a Educação Básica na Educação de Jovens e Adultos / Alexandre Mumbach. -- 2020.

204 f.

Orientadora: Doutora Serli Genz Bölter

Co-orientadora: Doutora Sandra Vidal Nogueira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas, Cerro Largo, RS, 2020.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. PROEJA. 3. EJA-EPT. 4. Políticas públicas para EJA. 5. Plataforma Nilo Peçanha. I. Bölter, Serli Genz, orient. II. Nogueira, Sandra Vidal, co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

ALEXANDRE MUMBACH

**(RE)CONHECENDO O PROEJA: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA QUE
INTEGROU A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas.

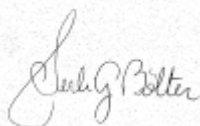
Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Políticas de Desenvolvimento.

Orientadora: Profa. Dra. Serli Genz Bólter

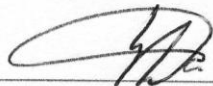
Coorientadora: Profa. Dra. Sandra Vidal Nogueira

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 11/03/2020

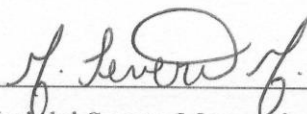
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Serli Genz Bólter – UFFS
Orientadora



Prof. Dr. Edemar Rotta – UFFS



Profa. Dra. Mariglei Severo Maraschin – UFSM/CTISM

Dedico este trabalho aos meus filhos, **Pietro** e **Joanna**: motivos da minha existência e da minha alegria, moradas da minha inspiração, da minha força, do meu amor, da minha vida. Faça por eles!

AGRADECIMENTOS

Nada se constrói sozinho. Ninguém faz nada sozinho. Minha gratidão a todos aqueles e aquelas que, de sua forma, contribuíram para a concretização desta pesquisa.

A Deus, pela força, pela saúde e pelo cuidado.

À minha família: meus filhos Pietro e Joanna, minha esposa Eliane, minha mãe Ana, meu irmão Matheus e minha avó Eni, que abdicaram por tantos meses de minha presença, que cuidaram de mim, que nos pequenos gestos me deram apoio, carinho, confiança e inspiração.

Às Professoras Serli e Sandra, as melhores Orientadoras, as melhores pessoas que alguém poderia ter por perto durante uma pesquisa. Amigas que espero levar para a vida.

Minha gratidão aos colegas da 4ª Turma do Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas da UFFS *Campus* Cerro Largo, pelas trocas, pelas discussões, pelas parcerias e pelo convívio. Em especial, aos amigos que fizeram companhia desde o primeiro dia, caminhando juntos, em apoio recíproco, em parceria, em amizade, aqueles que se quer levar para a vida:

Aline, Tatiane, Ronnie, Débora, Marcia, Cristiane, Cristine, Liara, Edenilson e Lídia.

Agradecimento especial aos Professores, que tem parcela de coautoria nesta pesquisa:

Professores Lívio, Louise, Ivann, Iara, Benedito e Evandro.

À Coordenação e Secretaria do PPGDPP, Dioneia e Juliani, gratidão por toda a colaboração e apoio, e por meio dos seus nomes estendo os agradecimentos à UFFS *Campus* Cerro Largo, que nos recebeu como em um lar.

Agradecimento especial à banca, que propositalmente convidada para a qualificação e a defesa aceitou generosamente contribuir na construção desta pesquisa. Prof. Edeimar Rotta e Profa. Mariglei Maraschin, gratidão pelo apoio, pela generosidade e pela confiança.

Às amigas Marcele e Adriana, pelo incentivo, pelas palavras de apoio e conforto.

Aos demais amigos e familiares, que sempre deram palavras de apoio e carinho.

Ao Instituto Federal Farroupilha, minha instituição, onde atuo e onde me aproximo, mesmo não estando em/na pesquisa, do meu objeto de pesquisa: a Educação, o PROEJA, os alunos. Aos Presidentes Lula e Dilma, e aos Ministros da Educação Tarso e Haddad, minha gratidão por idealizarem um projeto societário com vistas ao acesso de todos à Educação, pois, graças a isso, pude cursar o Mestrado em uma Universidade Federal no interior do Rio Grande do Sul, após ter cursado graduação graças ao PROUNI e Especialização em um Instituto Federal.

Agradeço e divido esta pesquisa com tantos e tantas que me antecederam, que sonharam, como eu sonho, com uma Educação pública, gratuita e de qualidade, e de acesso universal.

A Educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A Educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. (FREIRE, 2001, p. 12, grifos do autor)

RESUMO

Educadores, como Freire, defendem a Educação ao longo da vida, de modo permanente, com vistas à inclusão dos indivíduos marginalizados. Nesse contexto, a EJA, especialmente integrada ao Ensino Profissional, pode ser considerada como uma política pública que visa a inserção dos indivíduos na sociedade, dadas suas características de elevação de escolaridade e formação profissional. O PROEJA é constituído, pois, da necessidade latente da sociedade de se formalizar saberes e fazeres profissionais, aliados à Educação básica, nos níveis fundamental e médio, para aqueles que se encontram em defasagem idade-série. Buscou-se, com esta pesquisa, analisar o ensino profissionalizante integrado à EJA, especialmente o PROEJA, como uma política promotora de inclusão e desenvolvimento social, buscando (re)conhecer aspectos relevantes da sua historicidade e dos seus referenciais, perpassando pelos perfis de oferta e de ocupação de vagas. Para sua efetivação, adotou-se metodologicamente uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório, com ênfase na análise bibliográfica e documental, com foco nos temas correlatos à pesquisa, perpassando pela EJA e sua trajetória, pela análise do PROEJA quanto política pública educacional e pelos dados estatísticos disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, como forma de se delinear os perfis de oferta e ocupação de vagas. Pode-se verificar no desenvolvimento do trabalho que o PROEJA tem potencialidades que precisam ser exploradas e fragilidades a serem corrigidas, mas com um diferencial em comparação às demais políticas adotadas à EJA: a de ser uma proposta pensada para a formação continuada de uma parcela da população até então desassistida de uma Educação de qualidade. Dentre as constatações, pode-se confirmar que a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram fundamentais para a disseminação e implementação da política no território nacional, mesmo que, no período analisado, pouco mais de um terço das Unidades vinculadas à Rede ofertavam o PROEJA. A partir da análise dos dados da Plataforma Nilo Peçanha, verificou-se que, dentre os matriculados no PROEJA, em nível nacional, a maioria são do sexo feminino, havendo predominância de alunos autodeclarados negros e com declaração de renda familiar per capita inferior a um salário mínimo. Também, que a grande maioria das Instituições Federais não atinge a meta de 10% de sua oferta destinada ao PROEJA e que há um alto índice de evasão nos cursos em toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ficando, em média, na faixa dos 20%. Diante das considerações apontadas no trabalho e do desenvolvimento da própria pesquisa, nos diálogos com os autores, nas constatações a partir dos marcos legais, de documentos norteadores, de bibliografia específica e qualificada e, dos subsídios construídos a partir dos números do PROEJA, que o problema exposto foi satisfatoriamente respondido, não esgotado, pois, tratando-se do campo Educação e suas políticas, e de uma política ainda tão recente como o PROEJA, as discussões não tendem a se esgotar, visto que novos olhares, perspectivas, novos marcos legais, documentos e indicadores, novas discussões surgem pari passu a própria Educação se movimenta, se desenvolve, se constrói e reconstrói.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. EJA-EPT. Políticas públicas para EJA. Plataforma Nilo Peçanha.

ABSTRACT

Educators, like Freire, defend Education throughout life, permanently, with a view to the inclusion of marginalized individuals. In this context, EJA, especially integrated with Vocational Education, can be considered as a public policy aimed at the insertion of individuals in society, given its characteristics of raising schooling and professional training. PROEJA is constituted, therefore, of the latent need of society to formalize knowledge and professional practices, allied to Basic Education, at the fundamental and medium levels, for those who are in an age-grade lag. With this research, we sought to analyze the vocational education integrated with EJA, especially PROEJA, as a policy that promotes social inclusion and development, seeking to (re) know relevant aspects of its historicity and references, going through the offer profiles and occupation of vacancies. For its effectiveness, a qualitative approach was adopted, of an exploratory nature, with an emphasis on bibliographic and documentary analysis, with a focus on themes related to research, going through the EJA and its trajectory, through the analysis of PROEJA regarding educational public policy and data statistics available on the Nilo Peçanha Platform, as a way to outline the profiles of vacancy offer and occupation. It can be seen in the development of the work that PROEJA has potentialities that need to be explored and weaknesses to be corrected, but with a difference in comparison to the other policies adopted to EJA: that of being a proposal designed for the continued formation of a portion of the population hitherto lacking quality education. Among the findings, it can be confirmed that the creation of the Federal Network for Professional, Scientific and Technological Education and the Federal Institutes of Education, Science and Technology were fundamental for the dissemination and implementation of the policy in the national territory, even if, in the analyzed period, just over a third of the Units linked to the Network offered PROEJA. From the analysis of data from the Nilo Peçanha Platform, it was found that, among those enrolled in PROEJA, at the national level, the majority are female, with a predominance of self-declared black students and with a per capita family income declaration below minimum wage. Also, that the vast majority of Federal Institutions do not reach the target of 10% of their offer for PROEJA and that there is a high dropout rate in courses throughout the Federal Network of Professional and Technological Education, being, on average, in the range 20%. In view of the considerations pointed out in the work and in the development of the research itself, in the dialogues with the authors, in the findings from the legal frameworks, from the guiding documents, from specific and qualified bibliography and from the subsidies built from the PROEJA numbers, that the the exposed problem was satisfactorily answered, not exhausted, since, in the field of Education and its policies, and a policy as recent as PROEJA, discussions do not tend to be exhausted, since new perspectives, perspectives, new legal frameworks, documents and indicators, new discussions arise *pari passu* Education itself moves, develops, builds and rebuilds.

Keywords: Youth and Adult Education. PROEJA. EJA-EPT. Public policies for EJA. Platform Nilo Peçanha.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de Matrículas, Cursos e Unidades de Ensino da Rede Federal	142
Tabela 2 – Oferta do PROEJA nos Institutos Federais, no Brasil.....	143
Tabela 3 – Cursos e Matrículas do PROEJA por Tipo de Oferta, na Rede Federal.....	143
Tabela 4 – Cursos e Matrículas do PROEJA por Eixo Tecnológico, na Rede Federal.....	144
Tabela 5 – Situação das Matrículas do PROEJA na Rede Federal	147
Tabela 6 – Matrículas do PROEJA por Declaração de Cor/Raça, na Rede Federal	147
Tabela 7 – Matrículas do PROEJA por Renda Familiar per capita, na Rede Federal.....	148
Tabela 8 – Matrículas do PROEJA por Sexo e Faixa Etária, na Rede Federal.....	149
Tabela 9 – Unidades que atingiram a meta de oferta do PROEJA, na Rede Federal.....	151
Tabela 10 – Percentual de matrículas do PROEJA nos IFs, no Brasil	153
Tabela 11 – Relação Candidato/Vaga no PROEJA, na Rede Federal.....	155
Tabela 12 – Maiores índices candidato/vaga no PROEJA, na Rede Federal	157
Tabela 13 – Taxa de Evasão no PROEJA, na Rede Federal	158
Tabela 14 – Total de Matrículas, Cursos e Unidades de Ensino na região Sul.....	161
Tabela 15 – Oferta do PROEJA nos Institutos Federais da região Sul	162
Tabela 16 – Cursos e Matrículas do PROEJA por Tipo de Oferta, na região Sul.....	162
Tabela 17 – Cursos e Matrículas do PROEJA por Eixo Tecnológico, na região Sul.....	163
Tabela 18 – Situação das Matrículas do PROEJA na região Sul	165
Tabela 19 – Matrículas do PROEJA por Declaração de Cor/Raça, na região Sul	166
Tabela 20 – Matrículas do PROEJA por Renda Familiar per capita, na região Sul.....	167
Tabela 21 – Matrículas do PROEJA por Sexo e Faixa Etária, na região Sul.....	167
Tabela 22 – Unidades que atingiram a meta de oferta do PROEJA, na região Sul.....	169
Tabela 23 – Percentual de matrículas do PROEJA nos IFs da região Sul.....	170
Tabela 24 – Relação Candidato/Vaga no PROEJA, na região Sul.....	170
Tabela 25 – Maiores índices candidatos/vaga no PROEJA, na região Sul	171
Tabela 26 – Taxa de Evasão no PROEJA, na região Sul	172
Tabela 27 – Taxa de Evasão no PROEJA nas Instituições da região Sul	172
Tabela 28 - Total de Matrículas, Cursos e Unidades de Ensino no RS.....	173
Tabela 29 – Oferta do PROEJA nos Institutos Federais do estado do RS	174
Tabela 30 – Cursos e Matrículas do PROEJA por Tipo de Oferta, no RS	175
Tabela 31 – Cursos e Matrículas do PROEJA por Eixo Tecnológico, no RS.....	175
Tabela 32 – Situação das Matrículas do PROEJA, no RS.....	177

Tabela 33 – Matrículas do PROEJA por Declaração de Cor/Raça, no RS	178
Tabela 34 – Matrículas do PROEJA por Renda Familiar per capita, no RS	179
Tabela 35 – Matrículas do PROEJA por Sexo e Faixa Etária, no RS	179
Tabela 36 – Unidades que atingiram a meta de oferta do PR OEJA, no RS	181
Tabela 37 – Percentual de matrículas do PROEJA nos IFs do RS	182
Tabela 38 – Relação Candidato/Vaga no PROEJA por Instituição, no RS.....	182
Tabela 39 – Relação Candidato/Vaga no PROEJA por Unidade, no RS	183
Tabela 40 – Taxa de Evasão no PROEJA nas Instituições do RS.....	186
Tabela 41 – Taxa de Evasão no PROEJA nas Unidades de Ensino do RS	186

LISTA DE SIGLAS

AI	Ato Institucional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CF	Constituição Federal Brasileira
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPII	Colégio Pedro II
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFBAIANO	Instituto Federal Baiano
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFF	Instituto Federal Fluminense

IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFGOIANO	Instituto Federal Goiano
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSERTÃO-PE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFSUDESTE-MG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (até 1972), atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
ONG	Organização Não Governamental

ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPGDPP	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPB-CAVN	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros
UFPB-ETS	Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal da Paraíba
UFRR-EAGRO	Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima
UFRRJ-CTUR	Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSM-CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
UFU-ESTES	Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia
UFV-CEDAF	Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TRAJETÓRIA E MARCOS LEGAIS	21
2.1	DO BRASIL COLÔNIA ÀS EXPERIÊNCIAS DE EJA NA VELHA REPÚBLICA.....	26
2.2	A EJA DURANTE A ERA VARGAS E A DITADURA MILITAR.....	30
2.3	A EJA PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	37
2.4	POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: INCLUSÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO	45
3	PROEJA: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	53
3.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA DUALIDADE EDUCACIONAL HISTÓRICA AO ENSINO INTEGRADO	53
3.2	INTEGRANDO EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A CONSTITUIÇÃO DO PROEJA	71
3.3	OS DOCUMENTOS BASE DO PROEJA	82
3.3.1	Documento Base PROEJA Técnico	83
3.3.2	Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental	91
3.3.3	Documento Base PROEJA Indígena	104
3.4	POLÍTICA DE OFERTA DO PROEJA: OS DESAFIOS E A INSTITUIÇÃO DE UMA REDE DE OFERTA – A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	118
3.4.1	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: a consolidação de uma rede de oferta do PROEJA	128
4	O PROEJA EM NÚMEROS: UMA ANÁLISE SOBRE OS PERFIS DE OFERTA E ATUAÇÃO DA POLÍTICA A PARTIR DA PLATAFORMA NILO PEÇANHA	134
4.1	SOBRE A PLATAFORMA NILO PEÇANHA.....	136
4.2	O PROEJA NO BRASIL: OS INDICADORES DA REDE FEDERAL.....	142
4.3	O PROEJA NA REGIÃO SUL DO BRASIL.....	160

4.4 O PROEJA NO RIO GRANDE DO SUL.....	173
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	202

1 INTRODUÇÃO

A trajetória histórico-constitutiva da Educação é caracterizada por significativas mudanças conceptivas e metodológicas, acompanhando o desenvolvimento da sociedade e da aplicação e enaltecimento das técnicas e das tecnologias, entretanto, por vezes reproduzindo processos educacionais excludentes e fragmentados, que perpetuam a dualidade histórica educacional (RAMOS, 2008) (ARAUJO; RODRIGUES, 2010) (MOURA, 2007).

A perpetuação da dualidade, reproduzida do sistema capitalista (RAMOS, 2008), e a adoção de políticas dualistas pelos governos brasileiros desde o Império, contribuíram para um contingente de jovens e adultos sem Educação formal por anos no Brasil. Muitos deles, analfabetos ou semianalfabetos.

Para Jaqueline Moll (2019, p. 13), “a característica de um país de desigualdades abissais, tem sustentado uma estrutura que, historicamente, privilegiou alguns e deixou milhões de pessoas a margem”.

É na perspectiva de dar condições aos indivíduos à margem da sociedade, que educadores, como Paulo Freire, defendem a Educação ao longo da vida, permanente. Para Freire (2001, p. 13), “[...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa *certa prática* educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se”.

Pode, assim, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, dita como EJA, especialmente integrada ao Ensino Profissional – o PROEJA, ser considerada como uma política pública que visa a inserção dos indivíduos na sociedade, dadas suas características de formalização e expansão do conhecimento.

A EJA, durante sua trajetória foi marcada por um ensino assistencialista, caracterizado por *campanhas*, com intervenções em massa e de curta duração, por *programas*, com intervenções institucionalizadas e de longo prazo, e por *projetos*, com atuações pontuais, voltadas a grupos sociais específicos.

É nesse contexto, e também de disputas sociais e de lutas por um ensino popular que fomentasse nas pessoas o pensamento crítico e a interpretação e leitura de mundo, para além da leitura, escrita e conhecimento dos números, e também de superação da dualidade educacional histórica, que no início do século XXI concebe-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – o PROEJA, constituído a partir da necessidade latente da sociedade de

formalização de saberes e fazeres profissionais, aliados à Educação básica, nos níveis fundamental e médio, destinada para aqueles que se encontram em defasagem idade-série.

Busca-se com esta pesquisa analisar o ensino profissionalizante integrado à Educação de Jovens e Adultos, especialmente o PROEJA, como uma política pública de cunho educacional, promotora de inclusão e desenvolvimento social, buscando (re)conhecer aspectos relevantes sobre a sua historicidade e os seus referenciais curriculares, perpassando pelos perfis de oferta de curso e de ocupação das vagas.

Assim, a pesquisa tem por objetivo geral analisar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, conhecido por PROEJA, com ênfase em suas concepções e princípios e nos seus perfis de oferta e atuação.

Para fins de execução da pesquisa delimitou-se como objetivos específicos: estudar as bases da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em termos de suas concepções e seus marcos legais; caracterizar o PROEJA quanto política pública educacional, com ênfase em sua dimensão curricular, suas concepções e princípios, sua trajetória de implantação e política de oferta; e investigar os perfis de oferta e atuação do PROEJA, por meio dos dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, reconhecida como modalidade de ensino a partir da promulgação da Lei nº 9.495/1996 – LDBEN, é um dos campos de estudo da área da Educação. Mesmo com suas características identitárias e sua trajetória marcadas pelas políticas públicas, a EJA pouco é (re)conhecida no campo de estudo do Desenvolvimento e das Políticas Públicas, área de concentração do Programa ao qual propôs-se a pesquisa.

Ao longo de sua trajetória, a EJA é marcada por políticas direcionadas à formação de “cidadãos”, na perspectiva de tornar-se apto à “cidadania” (votar, nessa concepção), não tratando de questões como conhecimento crítico e autonomia, tampouco do desenvolvimento como prática libertária, num processo emancipatório, o que passaria por mudanças a partir de propostas como a de Paulo Freire, alicerçada numa concepção de Educação popular.

Passado o período da Ditadura Militar no Brasil, que voltara a EJA às suas concepções originais, com foco na leitura, escrita e conhecimento dos números, não importando-se com o desenvolvimento da compreensão de mundo e da interpretação da própria leitura, tampouco do conhecimento crítico, a EJA passava a aproximar-se novamente das concepções freireanas, de uma perspectiva popular da Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, faltava à EJA a possibilidade de formalização de saberes e fazeres profissionais, juntamente com uma oferta da Educação formal, nos níveis fundamental e

médio, e é nessa perspectiva que no início do século XXI cria-se o PROEJA: uma política pública com vistas ao atendimento das expectativas da sociedade desse novo século.

Mediante o fato de que o PROEJA representa uma política nova, é preciso considerar a necessidade de fazermos o caminho, caminhando. Para além de erupções momentâneas e focais, é preciso trabalhar na perspectiva de ações permanentes, coletivas e que implicam reinventar o olhar e as categorias com as quais lemos a Educação e a história do nosso país. (MOLL, 2010, p. 138)

Justifica-se a relevância social da pesquisa, uma vez que o próprio PROEJA é concebido numa perspectiva popular, de atendimento de uma demanda social latente. Também no âmbito social, a pesquisa tem relevância, pois, sua aplicação auxiliará na compreensão do programa, contribuindo à sua efetivação quanto política pública na formação de inúmeros cidadãos, com vistas ao seu crescimento intelectual, inserção social e no mundo do trabalho, transformando e desenvolvendo a sociedade na qual o indivíduo está inserido, assim como no desenvolvimento e potencialização de sujeitos atuantes na sociedade.

No campo acadêmico, sua relevância se dá a partir da possibilidade de criação de um referencial teórico com vistas à compreensão do PROEJA quanto política pública educacional, promotora de inclusão e desenvolvimento social, auxiliando tanto pesquisadores quanto o público envolvido na política – alunos, professores, gestores e comunidade – na sua compreensão e tomada de decisões, como projetos futuros ou a abertura de novos cursos, a partir de uma análise bibliográfica e documental do programa, e de um estudo qualitativo dos dados estatísticos que envolvem a política pública.

Sobre a atualidade do tema, cabe destacar que o PROEJA, criado em 2005, foi reformulado em 2006 e normatizado em 2007, com a publicização de seus Documentos Base, os quais norteiam suas ações tanto nas dimensões curriculares quanto nas metodológicas. Também, é necessário compreender que a expansão de sua atuação e abrangência se deu a partir de 2008, com a implantação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Assim, pode-se reconhecer a atualidade do tema, considerando tratar-se de uma política pública com pouco mais de uma década de implantação; ademais, a temática posta impõe-se dada a atual conjuntura nacional, com uma vasta porção populacional de analfabetos absolutos e funcionais.

Há de se considerar ainda, que um dos objetos de estudo desta pesquisa, a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), foi criada e publicizada em 2018, contando atualmente com dados referente aos anos 2017 e 2018 da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Para a efetivação da pesquisa, definiu-se por uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório, com ênfase na análise bibliográfica e documental, na busca por (re)conhecer e (re)interpretar conceitos, princípios, relações e significados acerca do PROEJA e de sua função social no desenvolvimento dos participantes/beneficiados por essa política pública.

A pesquisa foi realizada a partir de revisão e análise bibliográfica e de pesquisa documental, adotando os métodos Histórico, Monográfico e Estatístico, na concepção de Prodanov e Freitas (2013), a fim da efetivação e viabilização da realização da pesquisa, dentro dos espectros propostos, visando à busca por resultados satisfatórios, que sirvam de referencial acerca da problemática definida.

Para efetivação da etapa de análise bibliográfica e documental, buscou-se livros, artigos, dissertações, teses, legislação e demais documentos que dessem conta do tema proposto, tanto central quanto transversais.

Para a etapa da análise dos dados estatísticos utilizou-se da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), que é uma base de dados de acesso público, ainda recente, contando com dados de 2018 (referente ao ano-base 2017) e de 2019 (ano-base 2018), publicados e disponíveis online. A Plataforma conta com descritores que possibilitam a filtragem dos dados disponíveis, o que possibilitou a realização de análises comparativas, podendo verificar dados por Unidade ofertante, por Instituição, por estado ou região do país.

A motivação que levou à proposição da pesquisa é construída na vida e prática profissional do pesquisador, surgindo muito antes de o pesquisador ousar sonhar em pesquisar, em nível acadêmico, tal temática.

Durante a graduação, o pesquisador foi instigado a realizar um de seus estágios obrigatórios em Educação inclusiva, pois, como sua formação é em Licenciatura em Matemática, consta em sua grade curricular a realização de uma série de estágios obrigatórios. Esse, em especial, foi produzido como proposta de aplicação na Educação inclusiva, optando o pesquisador por desenvolvê-la em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental noturno. Houve identificação imediata do pesquisador para com o público da EJA: tantos sonhos e expectativas colocadas naquelas aulas noturnas, em uma escola humilde, com pessoas de diversas faixas etárias, mães e filhos estudando juntos, várias gerações.

Naquele momento, surgiam a inquietação e o desejo de compreender melhor esse público e as políticas destinadas às pessoas que tiveram seu direito a estudar negado na idade certa, pelos mais variados motivos.

Com a nomeação em um concurso público para atuação em um Instituto Federal, ainda em fase de implantação, o pesquisador passou a conviver cotidianamente com as primeiras

turmas de PROEJA ofertadas na Unidade onde fora lotado. Na sequência, a oportunidade de cursar uma Especialização na área, ofertada pela própria instituição de atuação do pesquisador, resultou em mais inquietações acerca da compreensão e do (re)conhecimento dessa política pública, as quais originaram o projeto apresentado para ingresso no Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas, na tentativa de buscar respostas que gerassem resultados que pudessem ser utilizados pelas instituições, bem como em possíveis novas pesquisas, tanto por outros pesquisadores quanto pelo próprio.

E foi com essa motivação que a proposta foi apresentada à banca de seleção, na sequência às Orientadoras da pesquisa, que de imediato identificaram-se com a temática e a relevância do tema, e posteriormente à banca de qualificação do projeto de pesquisa, que contribuiu no desenvolvimento da pesquisa contida nesta dissertação. Durante esse percurso, a proposta foi tomando corpo, tomando forma, chegando ao resultado apresentado nas próximas páginas, organizado em três capítulos, onde buscou-se desenvolver os temas propostos que atravessam o PROEJA, quais sejam: a Educação de Jovens e Adultos, as políticas públicas, a Educação Profissional, as políticas de oferta e os perfis de atuação do PROEJA.

No primeiro capítulo, buscou-se compreender a Educação de Jovens e Adultos, a partir da recuperação da sua trajetória histórica e de marcos legais no Brasil, desde o Brasil Colônia, passando pelas experiências de Educação de Jovens e Adultos na Velha República, na Era Vargas e na Ditadura Militar até chegar à EJA pós-Constituição Federal de 1988. Culmina o Capítulo na discussão sobre Políticas Públicas Educacionais, na perspectiva da inclusão por meio da Educação.

O segundo capítulo foi ao encontro do tema central da pesquisa: o PROEJA. Dividido em quatro seções, o capítulo aborda na primeira parte a Educação Profissional no Brasil, na perspectiva de análise desde a dualidade educacional histórica até o ensino integrado; na segunda seção, é tratado o próprio PROEJA, analisando sua constituição, seus marcos legais e sua implementação; a terceira seção trata dos Documentos Base do PROEJA e a quarta aborda a sua política de oferta, desde seus desafios até a implantação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A análise da efetividade do PROEJA, quanto política pública de inclusão social por meio da Educação, é tratada no terceiro capítulo, onde são analisados os dados estatísticos do PROEJA, a partir da Plataforma Nilo Peçanha, buscando realizar recortes geográficos que permitam a comparação entre os dados: o primeiro recorte analisado é a Rede Federal, ou seja, o cenário nacional do PROEJA, passando à análise do PROEJA na região Sul do Brasil, culminando em um estudo sobre o Rio Grande do Sul e sua relação com o PROEJA.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TRAJETÓRIA E MARCOS LEGAIS

Neste capítulo, serão discutidas as políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, resgatando a sua trajetória histórica desde a sua origem no Brasil Colônia, passando pelas iniciativas adotadas durante a Velha República, as experiências durante a Era Vargas e a Ditadura Militar, passando pelo período pós-Constituição Federal de 1988, até os dias atuais, culminando nas discussões acerca das políticas públicas educacionais.

Em um país de variadas riquezas, com uma abissal dicotomia entre classes sociais e que conta com uma geografia continental, onde ainda amarga-se uma taxa de 7% da sua população com quinze anos ou mais considerada analfabeta absoluta¹, representando mais de onze milhões de pessoas vivendo em condição de não letramento, distantes da possibilidade de inserção social proporcionada pela leitura e escrita, e próximas às mais diversas situações de constrangimento e até de abusos, um estudo referente às políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos apresenta-se mais do que oportuno, necessário.

Para Amartya Sen (2010, p. 59-60),

[...] o analfabetismo pode ser uma barreira formidável à participação em atividades econômicas que requeiram produção segundo especificações ou que exijam rigoroso controle de qualidade (uma exigência sempre crescente no comércio globalizado). De modo semelhante, a participação política pode ser tolhida pela incapacidade de ler jornais ou de comunicar-se por escrito com outros indivíduos envolvidos em atividades políticas.

Leôncio José Gomes Soares (2002, p. 155-156) considera que:

O reconhecimento do “direito à Educação” e do “direito a aprender por toda a vida” é, agora, “mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas”.

São essas as condições que levam ao reconhecimento de que, para que uma sociedade se desenvolva social e intelectualmente, a Educação é o caminho principal, como aponta Heloísa Lück (2015, p. 21):

Há uma clara percepção, por parte das lideranças políticas brasileiras, de representantes dos mais diversos segmentos que compõem a nossa sociedade, de comunidades e famílias, de que a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento das comunidades e a transformação do Brasil em uma nação desenvolvida, com uma população proativa, saudável, competente, cidadã e realizada, somente se dará caso

¹ Dados referentes ao ano de 2017, conforme informações extraídas dos bancos de estatísticas sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponíveis em www.ibge.gov.br.

conseguimos promover, o mais urgente possível, um salto de qualidade em nossa Educação.

Pode-se apreender, então, que a Escola tem papel fundamental no desenvolvimento da própria sociedade, conforme salienta Torres Santomé (2013, p. 185):

Nunca devemos perder de vista que a legitimidade da escola, sua autêntica razão de ser, está no encargo que a sociedade lhe confere de promover o desenvolvimento e a socialização das novas gerações; de facilitar seu acesso ao conhecimento de maior valor e relevância para interpretar o mundo que os rodeia e poder assumir as obrigações e os direitos que são inerentes ao exercício da cidadania. Isso exige estimular seu desenvolvimento cognitivo, motor, artístico, afetivo e moral; sem tampouco esquecer a preparação para se incorporar ativamente ao mundo adulto em suas esferas distintas: profissional, econômica, política, jurídica, militar e cultural.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se, assim, como uma oportunidade de desenvolvimento² às pessoas que encontram-se em “defasagem idade-série”, termo utilizado em alguns dispositivos legais que tratam sobre o tema, ou, como dito popularmente, às pessoas que não tiveram formação escolar na idade certa ou regular.

Para que se efetive como modalidade e possa também consolidar sua prática e promessa, a EJA deve ser reconhecida e compreendida em toda sua complexidade, dadas suas características e peculiaridades, tanto nos seus aspectos práticos quanto metodológicos, considerando-se as dimensões nas quais transita, tais como aspectos psicossociais, intelectuais e socioeconômicos que envolvem o seu público.

Para Rute Baquero (2010, p. 137):

Trata-se, na Educação de adultos, de propor aos educandos o desvelamento do mundo mediante o método da problematização da realidade e de uma relação dialógica. Nesse sentido, todo o processo de Educação de adultos implica o desenvolvimento crítico da leitura do mundo, o qual envolve um trabalho político de conscientização. A tomada de consciência se dá não de forma isolada, mas através das relações que os homens estabelecem entre si, mediados pelo mundo.

As unidades ofertantes de cursos de EJA devem ater-se a sua identidade quanto modalidade³ de ensino, especialmente no que se refere ao currículo, considerando e respeitando as necessidades dos sujeitos⁴ envolvidos e incentivando suas potencialidades, a

² Para Amartya Sen (2010, p.18), “o que as pessoas conseguem positivamente realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas”.

³ O termo “modalidade”, aplicado a partir da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), advém do diminutivo latino de *modus*, que significa modo, maneira. Para Soares (2002, p. 66), a EJA tem “um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria”.

⁴ Na concepção de Baquero (2010, p. 137) “o homem é concebido não como objeto, mas como sujeito da ação educativa, e é fundamental a participação dos sujeitos no processo de problematização da realidade e da ação”.

fim de promover a sua autonomia⁵. Para Paulo Freire (2001, p. 08, grifos do autor), a “vocação para o *ser mais* que não se realiza na inexistência de *ter*, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia”.

Afirma Amartya Sen (2010, p.19):

À luz da visão mais fundamental de desenvolvimento como liberdade, esse modo de apresentar a questão tende a passar ao largo da importante concepção de que essas liberdades substantivas (ou seja, a liberdade de participação política ou a oportunidade de receber Educação básica ou assistência médica) estão entre os componentes constitutivos do desenvolvimento.

Nesse contexto, a EJA pode ser considerada uma oportunidade de inserção social, como afirma Soares (2002, p. 40):

A Educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades confirmar competências adquiridas na Educação extra-escolar [*sic*] e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.

Também nesse sentido, o Documento Base do PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2007b, p. 11) aponta:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

Para Soares (2002, p. 80-81), “o perfil do aluno EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos, de acordo com o Art. 25 da LDB”.

Atualmente, as normativas da EJA apontam para a preparação para o mundo do trabalho, a vivência crítica e responsável do indivíduo como entendedor do seu lugar na sociedade, o que nem sempre foi balizador das ações desta modalidade, como denota-se

⁵ Autonomia no contexto do ideário freiriano, que compreende o ato educativo como um processo de conscientização e de apropriação da liberdade por parte do próprio indivíduo envolvido, numa perspectiva de “aprender a aprender”. Freire (2008, p. 61) afirma que “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. Ainda, para Freire (2001, p. 09), “se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres ‘programados para aprender’ não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em educação para a decisão, para a libertação”.

durante o percurso do resgate histórico.

Diante disso, mostra-se necessária a utilização do contexto social do aluno na prática pedagógica, analisando sua história de vida, seu conhecimento preexistente à sala de aula, respeitando sua construção social e familiar, não desmerecendo a “bagagem” adquirida informalmente, em seu cotidiano e no meio que transita, como afirma Soares (2002, p. 80):

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver.

Participando dessa modalidade de ensino, jovens e adultos poderão atualizar seus conhecimentos, mostrar suas habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas culturas, e é nessa perspectiva que a EJA efetiva-se como uma promessa de inclusão social e de qualificação de vida para os indivíduos envolvidos na política.

Sobre o atendimento ao indivíduo inserido na EJA, pode-se buscar aporte na Educação em Direitos Humanos, conforme Vera Capucho (2012, p. 45) defende:

Diante da evidente necessidade de contrapor o quadro de violações aos Direitos Humanos de jovens e adultos que marca a sociedade brasileira e que, segundo Milton Santos⁶ (2007), privilegiou a formação do(a) usuário(a) à do cidadão(ã), faz-se necessário aos processos educativos promover a consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político, o que significa afirmar a urgência da Educação em Direitos Humanos.

Afirma Soares (2002, p. 77) sobre o público da modalidade de EJA:

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo Art. 24, II, “c”. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber.

É, pois, imperativo atentar aos motivos da procura pela formalização de conhecimentos: exigências econômicas, ascensão ou formalização profissional, competitividade no mundo do trabalho, além da satisfação pessoal, da sensação de capacidade e vitória, da dignidade que a Educação formal traz a este público e a realização de uma

⁶ A menção de Vera Capucho ao Professor Milton Santos refere-se a sua fala intitulada “O Professor como Intelectual na Sociedade Contemporânea”, realizada na abertura do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizada em maio de 1998, na cidade de Águas de Lindoia, São Paulo.

verdadeira inclusão desta parcela da sociedade.

Para que se possa chegar a essa compreensão, faz-se necessário o (re)conhecimento do processo histórico de construção da EJA no Brasil, explorando-o com vistas a referendá-la e referenciá-la quanto política pública educacional⁷ de inclusão social, de cunho compensatório, aos que foram excluídos do processo pedagógico no período regular, considerando a negação por décadas do seu direito à Educação:

A função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; a função equalizadora, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos; por último, a função, por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como a função qualificadora. É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos. Diz respeito ao processo permanente de “Educação ao longo da vida”, para citar o Relatório da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) para o século XXI. (SOARES, 2002, p. 13)

Segundo Vera Capucho (2012, p. 24),

A trajetória do direito à Educação expressa nas Constituições brasileiras – desde a Constituição Imperial de 1824 até a Constituição de 1988 – mostra que, ao longo de mais de um século e meio, o direito à Educação vinha sendo oficialmente negado aos(às) jovens e adultos(as) que não tiveram acesso à escola na idade tida como apropriada.

Descrever e (re)visitar a história da EJA no Brasil, relacionando-a em uma linha temporal, expressa-se necessário a fim de que se possa entender e realmente vivenciar o presente, além de propiciar uma projeção de futuro para a modalidade de ensino.

Igualmente, é importante analisar a história da EJA, as suas (re)formas⁸ e (re)construções epistemológicas, levando-se em conta que “os diferentes governos, dependendo de suas ideologias⁹ dominantes, [...] argumentam enfatizando umas mais que as outras para propor e pôr em prática novas reformas no ensino” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 179), e que, conforme o próprio autor complementa, “muitas vezes as reformas no ensino

⁷ “Podemos entender as políticas educativas como propostas que influenciam a construção da sociedade do futuro que cada ideologia e opção política considera ideal; bem como o conjunto de reformas que servem de guia e garantia para seus projetos políticos no curto, médio e/ou longo prazo.” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 179)

⁸ “(re)formas”, aqui expresso, na perspectiva de abranger as formas e formatos de oferta aplicados à EJA no Brasil, durante o seu percurso histórico, bem como as reformas (legais) que tocaram à EJA.

⁹ Para Jurjo Torres Santomé (2013, p. 179-180), “cada ideologia, na medida em que projeta um modelo mais ou menos específico de sociedade e, portanto, de convivência e organização social, confere uma importância específica a determinados valores e ideais de justiça social, a maneiras concretas de exercer a participação, atender às necessidades humanas e relações com a natureza e lhes dar prioridade.”

são a máscara usada para dissimular agendas e intenções mais ocultas, mas que os governos não querem reconhecer em público” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 180).

Analisar a conjuntura da EJA faz com que se tenha um maior entendimento do público desta modalidade de ensino, bem como o engajamento dos movimentos sociais no decorrer do seu percurso histórico, legitimando a ideia de manutenção da oferta da modalidade em constante evolução, dadas as características dos próprios movimentos que a legitimam, podendo-se, assim, analisar novas propostas metodológicas e a sua aplicabilidade na *práxis* dos Cursos de EJA.

2.1 DO BRASIL COLÔNIA ÀS EXPERIÊNCIAS DE EJA NA VELHA REPÚBLICA

A EJA tem seus primeiros passos registrados no Brasil ainda durante o Período Colonial, quando o ensino formal era direcionado às crianças, havendo uma proposta de Educação de adultos, principalmente indígenas, os quais eram submetidos a uma espécie de doutrinação realizada pela Companhia Missionária de Jesus. Os Jesuítas, como eram conhecidos, receberam a missão de catequizar (realizar a iniciação à fé) e alfabetizar na Língua Portuguesa os indígenas da colônia brasileira.

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino de ler e do escrever aos adultos indígenas, ao lado da catequese, constituiu uma das ações prioritárias no interior do projeto de colonização. Embora os jesuítas, que aqui aportaram em 1549 e são considerados os principais agentes educativos até 1759 – quando foram expulsos pelas novas diretrizes da economia e da política portuguesas –, priorizassem a sua ação junto às crianças, os indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional. (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 258-259)

Em 1759, com a saída dos Jesuítas do Brasil, a Educação de adultos entra em estado de estagnação, ao passar a ser responsabilidade do Império. A Educação brasileira passa a ser reconhecidamente elitista, deixando à margem os “não alfabetizados”, assim como os “não abastados”. Assim, a história da Educação brasileira foi sendo ocupada pelas classes dominantes, monopolizada por àqueles que possuíam bens. (STRELHOW, 2011)

Naquele período, muitas foram as discussões acerca da inserção das camadas ditas “inferiores” no processo educacional, como afirmam Soares e Galvão (2005, p. 260):

Ao longo de todo o período imperial, considerado como um momento crucial no processo de progressiva institucionalização da escola no Brasil, diversas foram as discussões, nas assembleias provinciais, de como se dariam os processos de inserção das então denominadas “camadas inferiores da sociedade” (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos formais de instrução.

Com a Constituição Imperial de 1824, tratou-se de incorporar um significado mais amplo para a Educação, garantindo a toda a população o direito à instrução primária, o que, como afirma Soares (2002, p. 44), não saiu das linhas escritas na Constituição:

A Constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita (Art. 179, 32). Contudo, a titularidade da cidadania era restrita aos livres e aos libertos. Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a Educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a Educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos.

Efetivamente, o período Imperial não foi um momento em que a Educação tenha sido tratada como um direito universal de cidadania, mesmo que a Constituição da época tratasse explicitamente sobre o tema “Educação escolar” no seu Art. 179, pois, haviam questões relacionadas ao entendimento de quem era o cidadão brasileiro, citado na Constituição, que teria tal direito. (CURY, 2005)

A Constituição trazia a instrução primária de forma gratuita, como um direito do indivíduo enquanto cidadão, direito este regulamentado posteriormente pela Lei de 15 de outubro de 1827¹⁰, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases brasileira, que, dentre outras coisas, regulava a carreira, os salários, os currículos e os métodos para o Império. (CURY, 2005)

A partir de 1834 até o final do Império, por força do Ato Constitucional de 1834, instituiu-se a responsabilidade da instrução primária e secundária da população às províncias brasileiras (SAVIANI, 2005). Nesse período a alfabetização de jovens e adultos passava a ser tratada como um ato solidário, caridoso, deixando de ser um direito.

Para além da descentralização de competências, também as Províncias ficariam com um repasse menor dos valores arrecadados via impostos do que a Corte Imperial, visto que caberia às Províncias a instrução primária e aos poderes imperiais o ensino das elites (faculdades de Medicina, os cursos de ciências jurídicas e demais Academias existentes e que viessem a ser criadas), conforme regrado pela Lei geral. (CURY, 2005)

A partir da Reforma de Leôncio de Carvalho (1879) todo o analfabeto passou a ser caracterizado como um indivíduo dependente e incompetente, o que justificaria, quando

¹⁰ Lei de 15/10/1827 disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html

promulgada a Lei Saraiva¹¹, de 1881, a restrição do voto somente aos homens alfabetizados. Instaurava-se um período regido pelo preconceito e exclusão dos indivíduos analfabetos. (STRELHOW, 2011)

Para Soares e Galvão (2005, p. 260),

O ensino para adultos tinha como uma de suas finalidades a “civilização” das camadas populares consideradas, principalmente as urbanas, no século XIX, como perigosas e degeneradas. Através da Educação, considerada a luz que levaria ao progresso das almas, poderiam se inserir ordeiramente na sociedade.

Passava-se, a partir de então, por um novo período de análise de oferta de alfabetização aos jovens e adultos, culminando em propostas como a do Regimento das Escolas de Instrução Primária, no ano de 1885, em Pernambuco. O regimento da proposta pernambucana previa duas seções distintas de instrução: uma destinada aos que nunca haviam recebido qualquer instrução e a outra para aqueles que já possuíam alguma. Também, previa aulas dadas nas escolas noturnas recentemente criadas pelo governo na capital do estado e, no interior, nas escolas dominicais, na Casa de Detenção aos presos e no Asylo de mendicidade. (SOARES; GALVÃO, 2005)

Com o advento da República, a partir de 1889, o governo central promoveu várias reformas, sendo a primeira a Reforma Benjamin Constant, em 1890, incidindo sobre os ensinos primário e secundário, limitada ao Distrito Federal da época¹², mas que poderia se constituir como uma referência para a organização dos ensinos nos Estados brasileiros. (SAVIANI, 2005).

Para Cury (2005, p. 23),

O regime republicano criou uma expectativa de melhoria para a cidadania. A escravatura havia sido abolida, surgia um novo regime. A República será confirmada pela Constituição de 1891 e a ela será dado o formato federativo, representativo e presidencialista. O voto tornou-se mais aberto com o fim do voto censitário e a imposição do letramento como condição de votar e ser votado. Entretanto, a tradição advinda do Império e de uma sociedade patriarcal não permitiu o exercício do voto pelas mulheres, pelos clérigos reclusos e soldados rasos.

Além dos “não letrados”, foram excluídos da possibilidade de exercer o voto os indivíduos que não tivessem posses. Dessa forma, o voto, a partir da Constituição de 1891 ficava restrito a uma pequena minoria da população brasileira. Garantia-se, legalmente, a

¹¹ Essa lei, que determinava eleições diretas, foi a primeira a colocar impedimentos, ao lado de outras restrições, como a de renda, aos votos dos analfabetos. (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 261-262)

¹² Na época, 1890, o Distrito Federal brasileiro era no município do Rio de Janeiro/RJ, conforme disponível em: <http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2014/07/brasil-e-a-terceira-capital-do-brasil>

exclusão e a discriminação dos analfabetos, que conforme o Censo de 1890 já alcançava 80% da população brasileira. (SOARES; GALVÃO, 2005)

A partir da Constituição de 1891 e de uma proposta de descentralização da Educação, a competência do ensino primário passava aos Estados e do ensino secundário e superior à União em parceria com os Estados, o que mantinha a tradição do ensino superior ser predominantemente tutelado pela União. (CURY, 2005).

O direito à gratuidade e obrigatoriedade de oferta de Educação escolar foram retirados da Constituição e deixados sob responsabilidade dos Estados. Com isso, deixava-se a demanda por Educação escolar para a motivação do próprio indivíduo em poder exercer o seu direito ao voto. Também, não previa destinação de verbas da União, oriundas da arrecadação de impostos. (CURY, 2005)

O início do século XX trouxe aos analfabetos à culpa pelo subdesenvolvimento brasileiro. Iniciavam-se assim várias e intensas mobilizações sociais, em diversas esferas da sociedade, que tinham como objetivo eliminar o analfabetismo do Brasil. Contudo, ainda “não havia uma política nacional e centralizada de Educação”. (SOARES; GALVÃO, 2005)

Organizaram-se, então, ligas (movimentos) a fim de colaborar com a erradicação do analfabetismo, como por exemplo, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, criada no Clube Militar do Rio de Janeiro, em 1915, que posteriormente daria início as atividades da Associação Brasileira de Educação (ABE), que atuava na perspectiva de transformar o indivíduo analfabeto em um cidadão produtivo que viesse a contribuir para o desenvolvimento do país.

Segundo Soares e Galvão (2005, p. 263), durante as discussões internas da ABE a ignorância era “considerada uma ‘calamidade pública’ e comparada à guerra, à peste, a cataclismos, a uma praga” e “para os intelectuais, as ‘elites esclarecidas’ deveriam desempenhar um papel fundamental nesse processo de regeneração da nação, através da obra educativa, considerada redentora”.

Contudo, tinha-se ainda a preocupação, por parte dos intelectuais, de que somente a alfabetização, sem o acompanhamento de uma formação moral, pudesse transformar-se em uma arma perigosa, podendo até, segundo alguns intelectuais e estudiosos da época transformar-se em uma anarquia social:

Podemos ver, assim, que nesse período o analfabeto, agora identificado com o “povo”, continuou a ser visto como improdutivo, degenerado, viciado, servil e incapaz, necessitando da ajuda das elites intelectuais para sair da situação doentia em que se encontrava. Ao mesmo tempo, a alfabetização em massa era referida em parte dos discursos como potencialmente perigosa, uma arma sobre a qual não se

teria controle. Por isso a necessidade de, ao lado de alfabetizar, fornecer a formação moral, que transformasse o analfabeto em alguém produtivo, livre de vícios. (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 264)

Durante a década de 20, em meio às mudanças político-econômico-sociais pelas quais o país passava, emergia no Brasil as discussões acerca do movimento Escola Nova. Não por acaso, as mudanças iniciadas nessa década ocorriam após o país alcançar a marca de 72% de analfabetismo. (STRELHOW, 2011)

Mesmo com o alto índice de analfabetismo e os movimentos favoráveis à Educação, a Revisão Constitucional ocorrida entre os anos de 1925 e 1926, não conseguiu assegurar como um princípio nacional a gratuidade e a obrigatoriedade constitucional à instrução primária (CURY, 2005).

2.2 A EJA DURANTE A ERA VARGAS E A DITADURA MILITAR

O início da década de 1930 é marcado por embates no cenário político brasileiro, os quais culminaram na Revolução de 1930¹³, que conduziu Getúlio Vargas à Presidência da República, sendo um de seus primeiros atos como Presidente, a instituição do Ministério da Educação e Saúde Pública (SAVIANI, 2005).

Em 1931, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, expediu um conjunto de decretos, que ficaram conhecidos como as Reformas Francisco Campos¹⁴, as quais criaram o Conselho Nacional de Educação, instituíram os Estatutos das Universidades brasileiras, organizaram a Universidade do Rio de Janeiro e os ensinos secundário e comercial. Mesmo não contemplando o ensino primário, é considerado como um importante passo à regulamentação, em âmbito nacional, da Educação brasileira. (SAVIANI, 2005)

Em 1932, é lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, propondo um Plano de Reconstrução Educacional. Mais do que a defesa da Escola Nova, o Manifesto era um documento de política educativa em defesa da escola pública. As diretrizes nele expressas influenciaram a redação da Constituição de 1934, que tratava, no capítulo sobre Educação, da conciliação entre as posições opostas de católicos e de renovadores (SAVIANI, 2005).

¹³ Segundo o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), a Revolução de 1930 foi um movimento armado instaurado em outubro daquele ano, tendo por líderes Getúlio Vargas e o tenente-coronel Pedro Aurélio de Góis Monteiro, e com o intuito de derrubar o então Presidente Washington Luís, e também impedir a posse do Presidente eleito, Júlio Prestes. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolucao-de-1930-3>

¹⁴ Para Sidinei Cruz Sobrinho (2016, p. 16), “a reforma de 1931, apesar da democratização do ensino, esteve longe de efetivar os ideais democráticos, pois ainda era marcante na sociedade o dualismo (escola dos pobres x escola dos ricos) e a hegemonia das elites econômicas e políticas”.

No período pós-Revolução de 1930, fortaleceu-se o poder do Estado, que passou a se mostrar intervencionista em diversos campos da área social. A exemplo disso, na Constituição de 1934¹⁵ aparece, pela primeira vez como competência exclusiva da União, a definição das diretrizes da Educação nacional (Art. 5º, inciso XIV), permitindo aos Estados a promulgação de Leis estaduais que porventura venham a “suprir lacunas ou deficiências da legislação federal, sem dispensar as exigências desta” (Art. 5º, inciso XIX, § 3º). (CURY, 2005)

A Constituição expressa também, como competência concorrente da União e dos Estados, “difundir a instrução pública em todos os seus graus” (Art. 10, inciso VI), estendendo a gratuidade e a obrigatoriedade da Educação aos adultos analfabetos, bem como aos jovens, os quais deveriam ser protegidos contra o “abandono físico, moral e intelectual” (Art. 138, letra “e”); ainda, segundo a nova Constituição, as empresas passariam a ter que ofertar ensino primário gratuito aos seus empregados analfabetos (Art. 139). (CURY, 2005)

Uma das grandes inovações da Constituição de 1934 foi um capítulo dedicado à Educação (capítulo II, do Título V), onde figurava a Educação como um direito de todos e uma obrigação do poder público, imposta pelo Plano Nacional de Educação, pela gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, pela vinculação de percentual dos impostos arrecadados pelos Estados, Municípios e União em favor da Educação escolar, inclusive na zona rural, pela criação de fundos destinados à gratuidade de merenda, material didático e assistência médico-odontológica, pela progressiva gratuidade na Educação para além do ensino primário e pela confirmação de um Conselho Nacional de Educação (CURY, 2005). Segundo Cury (2005, p. 25), “difícilmente se verá um capítulo tão completo, salvo em 1988, e que já mostra a Educação mais do que um direito civil, um direito social próprio da cidadania”.

A partir de julho de 1934, Gustavo Capanema dava sequência às reformas educacionais, interferindo inicialmente no Ensino Superior e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino. As Leis orgânicas, conhecidas como Reformas Capanema, abrangeram os ensinos industrial e secundário em 1942, comercial em 1943, normal, primário e agrícola em 1946, e criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946. (SAVIANI, 2005)

Para Docimar Querubin (2008), o SENAI passou a ser reconhecido rapidamente pelas indústrias e pelo próprio governo como a principal agência nacional de formação profissional, dado o cenário econômico do pós-guerra, considerados os conteúdos e conceitos ideológicos.

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

Foi por meio das Reformas Capanema que o Ensino Primário passou a vigorar como Ensino Primário Fundamental, com quatro anos de duração e destinado às crianças de 07 a 12 anos, e em Primário Supletivo, com duração de dois anos, destinado ao público adolescente e adulto, para aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada. (SAVIANI, 2005)

Também o Ensino Médio passou por mudanças, sendo organizado em dois ciclos – o Ginásial, com quatro anos de duração, e o Colegial, com três anos – e nos ramos secundário e técnico-profissional, sendo esse subdividido em industrial, comercial e agrícola, além do curso normal que também mantinha uma interface com o ensino secundário. (SAVIANI, 2005)

Em 1937, com a promulgação de uma nova Constituição, houve a desvinculação entre os impostos e o financiamento da Educação, colocando o Estado como subsidiário da família e do segmento privado na oferta da Educação escolar. A nova Constituição previa que nas escolas públicas os alunos mais ricos deveriam realizar uma contribuição mensal para a escola, a fim de dar assistência aos alunos mais pobres. (CURY, 2005)

Também nesse período, a relação entre Educação e a ditadura estadonovista apresentava-se por meio de restrições de várias ordens, como a de liberdade de pensamento, além de ameaças de censura, de organização de jovens por meio de adestramento físico e disciplina moral nos campos e nas oficinas (Art. 132), a imposição do patriotismo e a destinação do ensino profissional às classes menos favorecidas (Art. 129). (CURY, 2005)

Em 1938, criava-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP¹⁶), o qual foi responsável pelos estudos que culminaram na criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, pela iniciativa do então Ministro Gustavo Capanema, no intuito de ampliar e melhorar o ensino básico em todo o país (SAVIANI, 2005, p. 34), bem como de ampliar o Ensino Supletivo para os adolescentes e adultos, sendo efetivamente regulamentado em 1945, reservando 25% de seus recursos à Educação de Jovens e Adultos (STRELHOW, 2011).

Mas, de fato, só em agosto de 1945 foi regulamentada a concessão do auxílio federal aos Estados, atendendo tanto a Educação comum das crianças como o ensino destinado aos adultos. Com isso, a Educação de adultos ganhou autonomia em relação à escola primária, pois passou a dispor de recursos próprios para se desenvolver. Foi com base nos recursos desse Fundo que se desencadearam, no final da década de 1940 e ao longo dos anos 50, as campanhas de Educação e alfabetização de adultos. (SAVIANI, 2005, p. 34)

¹⁶ De 1938 a 1972, INEP tratava-se de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, passando a chamar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira posteriormente. Mais informações em <http://inep.gov.br/historia>

Durante as décadas de 30 e 40, surgiram experiências de não alfabetizados que inseriam-se em práticas de usos efetivos da leitura (oralidade) e da própria escrita, como no estado de Pernambuco onde praticava-se a leitura oralizada de cordéis, ocorrendo, em muitos casos a alfabetização dos sujeitos por meio da memorização dos versos lidos por outras pessoas e a associação e (re)conhecimento da representação das letras, desenvolvendo, assim, também a escrita. (SOARES; GALVÃO, 2005)

Em setembro de 1946, após a derrocada da ditadura estadonovista, promulgava-se uma nova Constituição Federal, que retomava alguns princípios das anteriores, como a vinculação entre os impostos e o financiamento da Educação, a Educação como um direito de todos, a distinção entre as redes pública e privada, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, além de dar autonomia aos Estados pra organizarem seus sistemas de ensino. (CURY, 2005)

A Constituição de 1946, agora com espírito liberal (pós-ditadura Vargas), retoma os valores da Educação Nova defendida em 1937 e atribui à União competências para legislar sobre “diretrizes e bases da Educação nacional”, resultado, em 1948, no projeto de lei intitulado Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Projeto este que, diga-se de passagem, foi discutido durante 13 anos no congresso nacional. O principal entrave das discussões foi o tema sobre a liberdade de ensino e a defesa da escola pública. (CRUZ SOBRINHO, 2016, p. 16)

A previsão legal do Ensino Supletivo deu-se a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, mas é somente em 1947 que se lança um programa nacional de alfabetização da população, visando à redução dos altos índices de analfabetismo, que ainda atingia 56% da população com mais de 15 anos de idade. (SOARES; GALVÃO, 2005)

Em 1947, iniciavam-se as atividades do Serviço de Educação de Adultos (SEA), um programa de abrangência nacional que tratou da reorientação e coordenação dos trabalhos do Ensino Supletivo a adolescentes e adultos. Tendo duração até o fim dos anos 50, foi denominado como Primeira Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Esta Campanha mobilizou no país a reflexão pedagógica sobre as consequências psicossociais do analfabetismo; entretanto, não produziu nenhuma metodologia específica com aplicabilidade na alfabetização de adultos. (STRELHOW, 2011)

A pressão internacional foi um dos principais instigadores para a criação da Primeira Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos, principalmente pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgãos criados após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945. A orientação dos órgãos, entendida por pressão, era de que a Educação seria o único meio de desenvolver as nações tidas como “atrasadas”. (STRELHOW, 2011)

Até então, a Educação de Jovens e Adultos era tratada como um trabalho realizado com pessoas ignorantes e incapazes, empregando-se a mesma Educação e os mesmos métodos propiciados às crianças. Tinha-se a concepção de que os adultos eram mais fáceis de alfabetizar e que por isso não necessitavam de profissionais habilitados, podendo ser alfabetizador todo aquele que já fosse alfabetizado, atuando de maneira voluntária. Provas desta metodologia, em 1948 publicava-se o documento intitulado como *Relação com o Público e o Voluntariado*, e em 1960 o *Manual do Professor Voluntário – Ilustrações para o Ensino de Leitura e Linguagem Escrita*. (STRELHOW, 2011)

Em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, emerge a discussão de novos métodos pedagógicos para utilização com indivíduos adultos. É nessa época que se começava a conhecer um dos maiores pedagogos brasileiro, o estudioso Paulo Freire¹⁷, defensor de uma Educação democrática e libertadora. O método¹⁸ proposto por Freire preconizava que o desenvolvimento educativo do indivíduo deveria ocorrer contextualizado às necessidades desse indivíduo.

A proposta de Freire se assenta nos princípios da Educação popular¹⁹, da qual ele foi um dos grandes inspiradores. Entre as dimensões fundamentais desse paradigma, cabe destacar a compreensão da Educação com um ato político; como um ato de conhecimento e não como simples transferência de conhecimento; como um ato dialógico no descobrimento rigoroso da razão de ser das coisas, a noção de uma ciência aberta às demandas populares; a importância do planejamento participativo e comunitário. (BAQUERO, 2010, p. 137)

Os participantes da Campanha trouxeram inúmeras críticas quanto às metodologias empregadas²⁰ na Educação de Jovens e Adultos, sendo de Pernambuco, do grupo liderado por

¹⁷ Paulo Freire, pernambucano, Patrono da Educação Brasileira, conforme Lei nº 12.612/2012, um dos maiores estudiosos brasileiros sobre educação, com ênfase nos estudos em favor do oprimido. Mais informações em: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>

¹⁸ Para Paulo Freire (2001, p. 43), o seu método é “muito mais uma compreensão dialética da educação do que um método de alfabetização. Compreensão dialética da educação vivamente preocupada com o processo de conhecer em que educadores e educandos devem assumir o papel crítico de sujeitos cognoscentes”.

¹⁹ “Em síntese, para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética. Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos.” (PALUDO, 2010, p. 141) E diante disto, cabe salientar que, para Freire (2001, p. 16) “a Educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular” e que “O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular.” (FREIRE, 2001, p. 16)

²⁰ Muitos dos “alfabetizados” nos métodos utilizados até então, como as cartilhas e o “abecedário”, tiveram experiências traumáticas, além de ineficazes, visto que, na sequência, acabavam por “esquecerem-se” do conhecimento, pela não absorção, dadas as próprias características empregadas. (SOARES; GALVÃO, 2005)

Paulo Freire, as mais consistentes, pois, indicavam que “a organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 267-268).

Na visão de Paulo Freire (2008, p. 30):

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Nessa perspectiva, defendiam que os materiais para a EJA não deveriam ser mera reprodução dos utilizados com as crianças na alfabetização, mas sim desenvolvidos a partir dos próprios alunos, com identidade com seu contexto social, respeitando-os quanto sujeitos de sua própria autonomia²¹:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com indivíduos? (FREIRE, 2008, p. 30)

Naquele período, desenvolveram-se ainda a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1950, que visava o atendimento da população rural, onde residia a maioria dos analfabetos do país, e a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958, com vistas a responder as críticas do II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em especial as do grupo de Pernambuco, liderado por Paulo Freire. Cabe apontar que ambas as propostas pouco se diferenciavam da Primeira Campanha. (SOARES; GALVÃO, 2005)

No final da década de 50, início da de 60, em meio às discussões que permearam a criação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61²², aconteceram grandes mobilizações sociais em torno da Educação de Jovens e Adultos, consolidando uma nova perspectiva à modalidade, sendo Freire um dos personagens principais da nova proposta pedagógica.

²¹ Paulo Freire, um dos maiores pedagogos brasileiros, sempre preconizou em suas falas e estudos que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 2008, p. 59)

²² A Constituição Federal de 1946 determinava à União a competência de “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”, o que fez com que Clemente Mariani, Ministro da Educação, encaminhasse ao Congresso Nacional um projeto de lei que tratava dessas diretrizes. Somente em 20/12/1961, após uma longa e tumultuada tramitação, o projeto foi promulgado como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (SAVIANI, 2005, p. 35)

Dada a repercussão das mobilizações, encerraram-se as atividades da CNEA, e Paulo Freire foi convidado²³ para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação (MEC). No entanto, com o Golpe Militar de 1964, o Plano foi interrompido, assim como outras experiências anteriores que acabaram desaparecendo sob a repressão dos governos militares que assumiam o país a partir do Golpe.

Durante o período da Ditadura Militar, imposta pelo Golpe de 1964, os programas que objetivavam uma transformação social foram interrompidos, os materiais utilizados apreendidos, os dirigentes detidos e, em sua grande maioria, exilados. Os movimentos sociais foram substituídos por ações de caráter mais conservador em seus propósitos e procedimentalmente mais assistencialista. (STRELHOW, 2011)

Ressalta Dermeval Saviani (2005, p. 35), que “após o golpe militar, consumado em primeiro de abril de 1964, todo o ensino no país foi reorientado”. Nesse período, a Constituição Federal de 1946, ainda vigente, passa por uma série de emendas e é ainda durante a sua vigência que são impostos à população os Atos Institucionais (AI), que suspenderam as garantias constitucionais vigentes. (CURY, 2005)

Em 1967, era promulgada uma nova Constituição Federal, na qual, no capítulo dos direitos e garantias, resta clara a sobreposição da noção de ordem sobre às noções de liberdade e de justiça. No capítulo destinado à Educação, algumas alterações são significativas, como no caso do ensino primário, gratuito e obrigatório, que passa a ser destinado à faixa etária dos 07 aos 14 anos, estendendo a obrigatoriedade relacionada à faixa etária; também, desvincula-se os impostos arrecadados e o financiamento da Educação, passando para a prestação de assistência financeira da União para os Estados. (CURY, 2005)

Ainda no ano de 1967, dava-se início ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Inicialmente como uma campanha e posteriormente elevada a estrutura de fundação, o MOBRAL objetivava alfabetizar funcionalmente os indivíduos não-alfabetizados na idade regular, além de teoricamente promover uma Educação continuada, restringindo o ato de alfabetizar em ensinar a ler e escrever. Aproximava-se tecnicamente ao método de Freire, com a utilização de codificações, famílias silábicas e fichas, entretanto distanciava-se absolutamente no que se refere à formação crítica dos sujeitos envolvidos. Retomava a ideia de que para alfabetizar um adulto bastava ser alfabetizado, tendo sido recrutados alfabetizadores sem muitas exigências (SOARES; GALVÃO, 2005).

²³ “Foi desse universo de práticas que vim, em junho de 1963, para Brasília, a convite de Paulo de Tarso, então ministro da Educação, para coordenar o Programa nacional de Alfabetização, extinto pelo golpe de primeiro de abril de 1964.” (FREIRE, 2001, p. 43)

Considerado sem método pedagógico, somando-se a falta de critérios para selecionar os profissionais e as cartilhas elaboradas indistintamente para atender os participantes do programa, muitas das pessoas alfabetizadas pelo MOBRAL acabaram “desaprendendo” a ler e a escrever; apesar disso, o movimento é tido como um dos maiores já realizados no país, tendo inserção em praticamente todos os municípios do território.

Para Jurjo Torres Santomé (2013, p. 180):

A partir do último terço do século XX, os sistemas de Educação muito frequentemente sofreram transformações. Uma boa prova disso são as inúmeras reformas educativas que vêm acontecendo desde o início da década de 1970, que iniciam com a Lei Geral da Educação (1970). Porém, na maioria das vezes, as promessas anunciadas se restringem a modificações formais e burocráticas, enunciados de frases um tanto vazios e que acabam não produzindo os efeitos previstos. Muitas delas acabam reduzidas à simples introdução de meros rótulos, a um novo vocabulário que cada um redefine a seu gosto; são mais uma questão de aparência do que de realidade, mas simulam ser mais abrangentes, devido ao fato de que são anunciadas com muita publicidade.

Durante os seus últimos anos, o MOBRAL foi alvo de denúncias acerca do destino e aplicação dos recursos financeiros, culminando na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apuração das denúncias. Também eram alvo das denúncias, a divulgação de falsos índices de analfabetismo, o que resultou na derrocada do programa e sua extinção em 1985, com a chegada do período conhecido como a Nova República. (SOARES; GALVÃO, 2005)

Com a extinção do MOBRAL, criou-se em 1985 a Fundação Educar, que ao contrário do antecessor integrava-se ao MEC, exercendo um papel de supervisão e acompanhamento das instituições que recebiam os recursos para a execução de seus programas. (SOARES; GALVÃO, 2005)

Instituída pelo Decreto nº 91.980²⁴, de 25 de novembro de 1985, a Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos) tinha por objetivo fomentar e executar programas de alfabetização e de educação básica para aqueles que não tiveram acesso à Educação, seja por falta de acesso à escola ou pela sua exclusão prematura dela.

2.3 A EJA PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2005, p. 27):

²⁴ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>

A busca pela redemocratização (do país), a necessidade de repensar um novo pacto fundamental para o país e a urgência de normas estruturantes conformes à democracia, conduziram a uma impressionante mobilização popular e, depois, à Constituinte de 1987. Seu produto: a Constituição de 1988, teve uma significativa participação.

Ainda para o autor, na nova Constituição Federal, em seu artigo 6º, a Educação é afirmada como o primeiro dos direitos sociais, sendo um direito civil e político (capítulo da Educação), além de um dever do Estado. Nela o Ensino Fundamental é tratado como um direito público subjetivo e o Ensino Médio, na versão original da Constituição, progressivamente obrigatório. Para além disso, retoma-se a vinculação entre os impostos e o financiamento da Educação pública. (CURY, 2005)

Para Vera Capucho (2012), a nova Constituição veio a reestabelecer os direitos civis retirados no período da Ditadura Militar, ampliando os direitos sociais da população e reconhecendo a proteção da dignidade humana como um de seus princípios, admitindo o papel fundamental desempenhado pela Educação na consolidação da democracia e no pleno exercício da cidadania.

Nesta nova Constituição Federal de 1988, ficou assegurado o acesso à Educação a todos os brasileiros, como afirma Soares (2002, p. 11):

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece o direito à Educação de jovens e adultos, quando expressa no Art. 208 que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de: I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria.

Para Cury (2005, p. 28),

Se considerarmos que a Educação é constituinte da dignidade da pessoa humana e elemento fundante da democratização das sociedades, se considerarmos o quanto educadores e educadoras se empenharam em prol da Educação como direito, se considerarmos a importância da Constituição como pacto fundante da coexistência social, certamente o capítulo da Educação na nossa atual Constituição é avançado e contém bases e horizontes para uma vertente processual de alargamento da cidadania e dos direitos humanos.

Poucos anos após a promulgação da nova Constituição Federal, no ano de 1990, declarado pela ONU como o Ano Internacional da Alfabetização, o Brasil assumia o compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos²⁵, que destacava a Educação de Jovens e Adultos, visando à redução das taxas de analfabetismo e à expansão

²⁵ Declaração aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, na cidade de Jomtien/Tailândia. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

dos serviços de Educação básica e a capacitação dos jovens e adultos, com avaliações sistemáticas sobre o seu impacto socioeconômico. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001)

Também naquele ano, tomava posse Fernando Collor de Mello, o primeiro Presidente eleito diretamente após o Regime Militar, o qual, mesmo com o compromisso assumido e com a garantia expressa na Constituição Federal, determinou a extinção da Fundação Educar sem a criação de nenhum outro programa em seu lugar, obrigando aos municípios à oferta da Educação de Jovens e Adultos. (SOARES; GALVÃO, 2005)

Durante aquele período, paralelamente ao trabalho desenvolvido pelos municípios, foram realizadas diversas experiências no campo da EJA por universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais (ONGs), dentre esses o Movimento de Alfabetização (MOVA), que trabalhava a alfabetização a partir do contexto socioeconômico do indivíduo. (STRELHOW, 2011)

A Constituição Federal promulgada em 1988, atendeu, segundo Saviani (2005), a vários anseios da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados, originando desses, também, o projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, tendo como centralidade o esforço em desassociar a política educacional da política tratada por ele como “miúda”, ultrapassando as discontinuidades históricas que marcam a Educação no Brasil. Entretanto, o governo da época interviu no processo, impedindo que o projeto encaminhado tivesse continuidade, sendo aprovada em seu lugar a proposta apresentada pelo então Senador Darcy Ribeiro, a qual era considerada mais maleável à política adotada pelo governo, dando origem à Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. (SAVIANI, 2005)

Do ponto de vista formal pode-se concluir que, diferentemente da situação anterior em que tínhamos três leis regulando os aspectos fundamentais da Educação (Leis nº 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71), com a nova LDB passamos a ter, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da Educação em seus vários aspectos, unificando, portanto, a regulamentação do ensino no país. (SAVIANI, 2005, p. 37-38)

A nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) manteve o foco nos exames e rebaixou as idades mínimas para acesso à Educação de Jovens e Adultos, sendo reduzido de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental, e de 21 anos para 18 no Ensino Médio; de toda forma, considerada em sua integralidade, apresentou-se como um grande avanço para a EJA, como afirma Vera Capucho (2012, p. 22):

Nessa edição, a luta histórica pela igualdade do direito à Educação e o enfrentamento às múltiplas formas de exclusão social resultaram na garantia da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, sob a responsabilidade dos sistemas públicos de ensino, os quais passaram a responder pela disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, adaptabilidade, permanência e elevação da escolaridade de jovens e adultos(as), mediante ações integradas e complementares entre os diferentes entes federados.

A LDBEN, além de garantir o acesso universal à Educação, constituiu a EJA como uma modalidade de ensino, como afirma Soares (2002, p. 66, grifos do autor):

A atual LDB abriga no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) a seção V denominada *Da Educação de Jovens e Adultos*. Os arts. 37 e 38 compõem esta seção. Logo, a EJA é uma modalidade da Educação básica, nas suas etapas fundamental e média.

Ainda, estabeleceu por meio de resolução as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, garantindo uma Educação adequada às suas necessidades peculiares de estudo, o que já vinha sendo debatido desde a metade do século, com os estudos de Freire, dentre outros.

Ainda que a LDB 9.394/96 tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas, nos arts. 37 e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual da EJA que se dava desde o final dos anos 1980. A mudança de “ensino supletivo” para “Educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para Educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “Educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p. 12)

Assim, a EJA quanto modalidade de ensino ligada à Educação básica, passava a ter, regulamentada em Lei, a oferta de cursos nos níveis fundamental e médio, ambos com objetivos e especificidades próprios.

Neste período, meados dos anos 1990, emerge um novo movimento para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, na persecução de novas possibilidades de formação e de qualificação profissional, com geração de emprego e de renda, na luta contra o desemprego e consequente exclusão social. (CNM/CUT, 2005)

Esse novo movimento, posteriormente denominado como Programa Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos, ligado à Central Única dos Trabalhadores (CNM/CUT), tem início entre os anos de 1994 e 1995, a partir da reavaliação de dois programas de formação já desenvolvidos pela CNM/CUT: o Programa de formação de Dirigentes em Reestruturação Produtiva e Ação Sindical e um curso de curta duração de

Matemática e controle de medidas, que era voltado aos trabalhadores desempregados. (QUERUBIN, 2008)

A partir dessa reavaliação, realizou-se junto aos trabalhadores da área uma pesquisa informal acerca dos programas de formação, sendo sistematizadas a partir da pesquisa questões que embasariam posteriormente o Programa Integrar, o qual, após ser debatido durante a realização do 3º Congresso dos Metalúrgicos da CUT, em 1995, foi aprovado pela plenária. (QUERUBIN, 2008)

Docimar Querubin (2008) considera que no início o Integrar tinha como intenção aprofundar o debate sindical, buscando contemplar as discussões acerca da reestruturação produtiva e também a formação profissional dos envolvidos. Ainda segundo ele, os documentos norteadores do Programa traziam críticas do movimento sindical ao Sistema S²⁶, especialmente quanto à metodologia, que consideravam adestradora, ao atendimento seletivo de demandas específicas advindas de empresas e à gestão privada de recursos públicos destinados aos programas.

O Programa Integrar tem sua implementação iniciada em 1996, em São Paulo, sendo ampliada sua área de atuação gradativamente, chegando ao Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro no ano de 1997; em 1998, implementados os cursos ligados ao Integrar no Pará, em Santa Catarina e no Paraná, e, nesse mesmo ano, as oficinas pedagógicas em Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia; no ano de 1999, Pernambuco inicia com os cursos e os estados de Mato Grosso do Sul e Alagoas com as oficinas pedagógicas, sendo no ano de 2000 a implementação de todas as ações do programa no estado de Alagoas. (CNM/CUT, 2005)

O Programa Integrar realiza suas formações por modalidades – para Trabalhadores Desempregados, para Trabalhadores Empregados (PIE) e para a formação de Dirigentes Sindicais (PIFDS) – certificando nos níveis fundamental e médio. (CNM/CUT, 2005)

Também, o Integrar desenvolveu cursos de extensão em parceria com Universidades, ofertou cursos na área de informática e inclusão digital, de formação de dirigentes de base, de ações de formação em economia solidária, propostas, em sua maioria, na perspectiva da formação e desenvolvimento integral, além de programas específicos com a juventude. (CNM/CUT, 2005)

²⁶ O denominado “Sistema S” é um conjunto de organizações de entidades voltadas ao treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que tem seus nomes iniciados pela letra S e características organizacionais similares. São elas: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>

O Programa Integrar promoveu parcerias e articulou com várias entidades, como Sindicatos, Secretarias do Trabalho, do Desenvolvimento e de Educação dos governos estaduais e municipais, Universidades, Organizações não governamentais (ONGs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), os quais deram origem posteriormente aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A exemplo, pode-se citar a parceria firmada com a Secretaria de Educação de Gravataí, Rio Grande do Sul, onde o Programa passou a contribuir com o Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos, atuando na articulação do currículo escolar e, a partir desse, nas discussões e proposições acerca da geração de emprego e renda. (CNM/CUT, 2005)

Em 1997, o governo federal, impulsionado por eventos internacionais e a mobilização social em prol da EJA, cria o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que contava com a articulação entre o governo federal e instituições públicas e privadas. Contudo, o PAS assemelhava-se aos programas das décadas de 40 e 50, com alfabetizadores despreparados, e retomando a ideia da incapacidade do sujeito que não tinha sido alfabetizado, como afirmam Soares e Galvão (2005, p. 272):

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão²⁷ entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido).

Na sequência, em 1998, criava-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a universidades e a movimentos sociais, com vistas ao atendimento das populações situadas nas áreas de assentamento agrário. Para Schönardie (2016, p. 26), “a Educação do campo contou, assim, desde seu início, com programas governamentais específicos. Dentre eles o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)”.

Assim, com base nas políticas adotadas até então, chega-se ao século XXI com uma alta taxa de pessoas que não dominam a leitura e a escrita, tampouco as operações matemáticas básicas, contabilizando aproximadamente vinte milhões de brasileiros considerados analfabetos absolutos e mais de trinta milhões de analfabetos funcionais²⁸, que,

²⁷ Os autores tratam de uma relação de submissão, pois, “o PAS propunha às Instituições de Ensino Superior das regiões Sul e Sudeste que supervisionassem as ações nas cidades localizadas nas regiões Norte e Nordeste”. (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 272)

²⁸ Sidinei Cruz Sobrinho (2016, p. 17) define o analfabetismo funcional como “pessoas que passam pela escola, mas não dominam os códigos da leitura e da escrita. Inserem-se nesta categoria, grupos que não concluíram as quatro primeiras séries do ensino fundamental, elevando o número de pessoas que não conseguem utilizar a leitura e a escrita no seu cotidiano familiar, de trabalho e comunitário”

nas palavras de Sousa e Galvão (2005, p. 273), “chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso da leitura e da escrita retornaram à posição anterior”.

Para Paolo Nosella (2005, p. 252),

A escola do século XXI precisa ensinar a seus alunos que as distinções e os sentidos do trabalho mudam ao longo da história. Em outras palavras, assim como a escola tradicional do século XVIII, XIX e XX alfabetizou ex-escravos, qualificando-os para a cidadania industrial, a escola do século XXI precisa preparar ex-trabalhadores industriais para a nova cidadania virtual, de forma que, futuramente, algum pensador não tenha que censurar nossas escolas, capazes no passado de preparar o homem da sociedade do trabalho, mas incapazes, na atualidade, de educá-lo para a sociedade do tempo livre.

Soma-se à população de analfabetos absolutos e funcionais, o contingente de aproximadamente setenta milhões de brasileiros acima dos quinze anos que não possuem o nível mínimo de escolaridade garantido na Constituição Federal de 1988, que seria o Ensino Fundamental. (SOARES; GALVÃO, 2005)

Contrasta com a imensa massa de pessoas para as quais faltaram condições de permanência na escola, obrigando-as a interromper os estudos e a se lançarem no “mercado de trabalho” como analfabetos funcionais literalmente transformados em mercadorias e longe da realização humana (ontológica) do “mundo do trabalho”. Contrasta com o cenário daí resultante: milhões de jovens e adultos que jamais tiveram acesso à Educação ou, se tiveram, foi acesso a uma Educação parcial, precária, separatista relegando, em segundo plano, a formação básica e reafirmando o dualismo da Educação braçal *versus* Educação intelectual por meio da qual, somente os “superiores” em ensino se declaram dignos do poder e das decisões sociais, políticas e econômicas. (CRUZ SOBRINHO, 2016, p. 14)

Em 2003, com a chegada de um governo popular à Presidência da República, com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal preocupado com o cenário apresentado lançava o Programa Brasil Alfabetizado²⁹ (PBA), que inicialmente caracterizava-se por ser mais uma campanha com ênfase no trabalho voluntário, reformulado em 2004, mantendo-se ativo até os dias atuais.

Jurjo Torres Santomé (2013, p. 180) salienta que

[...] as revoluções na Educação acontecem em ritmos muito diferentes: conforme os países e, dentro de cada um deles, dependendo da ideologia dos governos que estão no poder, bem como das pressões e mobilizações que os distintos grupos e setores sociais, profissionais e ideológicos organizados no seio dessa sociedade levam adiante.

²⁹ Mais informações em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-suplementares/ps-educacao-jovens-e-adultos/ps-pba>

E é nesse contexto que, no ano de 2005, promulga-se o Decreto nº 5.478, momento em que o governo federal expôs a sua intenção de atender a demanda de jovens e adultos na formação profissional, criando o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA.

Mesmo com a intenção do governo, o PROEJA não seria executado naquele ano, sendo revogado o Decreto que o criara, a partir da edição do Decreto nº 5.840/2006, o qual abrigava mudanças significativas, em especial quanto a ampliação de sua abrangência, a inclusão do ensino fundamental e a origem das instituições executoras. Segundo o novo Decreto, o PROEJA poderia ser adotado pelas instituições públicas de ensino estaduais e municipais, bem como pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”). (BRASIL, 2006)

No intuito de qualificar os Cursos ofertados, bem como de mantê-los vinculados diretamente ao governo federal, o MEC passou a instigar as Escolas de Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal a ofertarem cursos na modalidade, rompendo assim com a cultura de segregação educacional, que não permitia acesso aos indivíduos que não frequentaram a escola na idade “regular”.

Em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, instituía-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, juntamente com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), num total de 38 autarquias federais, localizadas em todo o território nacional, vinculadas ao MEC, por meio da SETEC. Dentre os objetivos dos IFs, evidencia-se o de “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”, conforme o inciso I, do Artigo 7º, da Lei nº 11.892/2008.

Os Institutos Federais passam, assim, a atuar diretamente na proposta de execução e disseminação do PROEJA em toda sua área de abrangência, que perpassa por todos os estados da federação, utilizando do seu grau de excelência, com disponibilização de sua infraestrutura e contando com corpo de servidores, docentes e técnico-administrativos em educação, com formação específica para sua atuação e qualificação constante, bem como no desenvolvimento da proposta de formação integral do indivíduo, uma das bases da proposta do PROEJA.

No ano de 2009, o governo federal, por meio dos Ministérios da Educação (MEC) e do Trabalho e Emprego (MTE), divulga a Portaria Interministerial nº 1.082/2009³⁰, que dispõe

³⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1942-portaria1082-2311099-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192

sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC, que se constitui, segundo a Portaria, como uma política de Educação Profissional e Tecnológica voltada aos trabalhadores jovens e adultos, com vistas ao reconhecimento e a certificação de saberes construídos em processos formais e não formais de Educação, bem como a oferta de formação inicial e continuada.

Segundo Maraschin (2019), o CERTIFIC é mais uma ação de integração entre a EJA e a EPT, tendo articulação com o PROEJA FIC Ensino Fundamental, tendo por objetivo a criação e implantação de programas de certificação profissional e de formação inicial e continuada, para fins de elevação de escolaridade para os trabalhadores.

Em 2011, o governo federal lança mais um programa com vistas à ampliação da oferta de cursos de EPT, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, criado a partir da Lei nº 12.513/2011, nasce “com grandes investimentos e financiamentos” (MARASCHIN, 2019, p. 104).

No primeiro momento, a EJA não havia sido contemplada junto à proposta do PRONATEC, sendo inserida a partir da Portaria MEC nº 168/2013, que trata sobre a Bolsa-Formação no âmbito do PRONATEC. Possibilitava-se, assim, a oferta de cursos profissionalizantes no âmbito do PRONATEC na modalidade de EJA, por intermédio da bolsa-formação. (MARASCHIN, 2019) (BRASIL, 2013). O PRONATEC EJA, como passou a ser chamado, seria regulamentado posteriormente pela publicação do seu Documento Referência, que define seus objetivos e diretrizes e norteia as suas ações.

2.4 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: INCLUSÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Como evidenciado nas seções anteriores, que tratam do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a história da EJA (assim como da própria Educação) é marcada pela intervenção política, por meio da implementação de políticas públicas que, a priori, são definidas na perspectiva de suprir uma demanda, uma necessidade de um coletivo específico, nesse caso dos jovens e adultos que não obtiveram Educação formal na idade tida como “regular” ou que se encontram em defasagem “idade-série”.

Conforme Jaqueline Moll (2010, p. 132), “o PROEJA constitui-se como marco para a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na Educação Básica”.

Assim, na busca pelo (re)conhecimento do PROEJA como uma política pública de cunho educacional, com vistas ao atendimento das expectativas de inclusão social de

indivíduos marginalizados³¹, procura-se nessa seção compreender conceitualmente o que são políticas públicas, sobretudo as educacionais.

Para Costa e Machado (2017), etimologicamente, política, do latim *politicus* e do grego *politikós*, compromete-se com tudo aquilo que se refere aos cidadãos e ao governo das cidades, os negócios públicos, as decisões inerentes aos rumos da cidade; por sua vez, pública, do latim *publica*, refere-se ao povo, do povo. Assim, o termo política pública, etimologicamente, remete à participação popular nas decisões inerentes aos assuntos coletivos da sua cidade, do seu território, enquanto outras definições, que não etimológicas, dão conta do papel da política na resolução de problemas. (COSTA; MACHADO, 2017)

Para Maraschin (2019, p. 124), política pública é “todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico”.

Cabe relevar que, durante o percurso histórico, a “participação do povo” se deu de diferentes formas, dependendo do tempo e lugar, sendo por vezes realizada de forma direta e outras, indireta, tendo o Estado assumido um papel central na concretização das políticas públicas, sendo essas vinculadas às decisões de governo, aos programas governamentais e à administração pública, sugerindo a partir dessa vinculação o atendimento de demandas públicas, sejam elas políticas ou coletivas. (COSTA; MACHADO, 2017). Operacionalmente as políticas públicas são concretizadas na forma de legislação, por meio da edição de portarias, decretos e leis, e representam um conjunto de ações instituídas como forma de implementação de programas de governo. (VITORETTE, 2014)

Cacho e Moura (2016, p. 03) compreendem que “as políticas públicas surgem da interação entre o Estado e a sociedade, através de ações que fortaleçam a cidadania e atendam as necessidades da população”, configurando-se, assim, como um fundamento das políticas públicas, a concretização de direitos por meio da atuação do Estado, fazendo uso dos serviços públicos para realização das ações (VITORETTE, 2014).

Com base nos conceitos elencados e em conformidade com o exposto por Cacho e Moura (2016), pode-se compreender que a finalidade de uma política pública é o atendimento da melhoria de vida da população. Para tanto, urge a necessidade de avaliação das políticas implementadas, na perspectiva de torná-las mais eficientes e eficazes, no intuito de corresponder às expectativas da sociedade.

³¹ Segundo o Documento Base do PROEJA – Ensino Médio (2007b, p. 11), “a EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema”, assertiva ratificada por Maraschin (2019, p. 72) ao afirmar que “passa-se a observar que tanto a EJA como o PROEJA tem como público sujeitos marginais ao sistema”, ao tratar acerca do acesso dos trabalhadores e suas famílias à escola.

Assim como o processo de avaliação, a definição de uma política pública também é tarefa importante para a sociedade. Esse processo costuma ser marcado por conflitos de interesses e também por disputas de poder, e um dos elementos que atualmente costuma se incorporar nas análises para definição de políticas públicas, são os fatores culturais, historicamente responsáveis por conquistas sociais de grupos e de coletivos (COSTA; MACHADO, 2017).

Nesse sentido, a Educação como “processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho” (BRASIL, 2007b, p. 31), torna-se, também, elemento determinante na definição de políticas públicas.

A Educação é uma instituição necessária para incorporar a população a todo tipo de transformação social, efetiva, que se pretenda. Se como é sobejamente conhecido, a Educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é uma porta relevante para compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país. (CIAVATTA, 2005, p. 17)

No desenvolvimento e formulação de uma política pública, imbricam-se distintos procedimentos, como afirma Vitorette (2014, p. 17):

A formulação da política pública resulta no envolvimento de diversos mecanismos de interação entre aspectos econômicos, políticos e ideológicos. As decisões das ações do Estado surgem diante de uma determinada correlação de forças com a participação da sociedade civil organizada em uma arena de disputas de projetos e concepções em um determinado momento histórico, não significando, com isso, o prevalecimento da lei do mais forte. Leis, decretos e outros instrumentos legais são produtos dessas correlações cujo reflexo se evidencia nos textos.

Costa e Machado (2017, p. 45) consideram o processo de formulação de políticas públicas como “complexo e dinâmico, que conta com vários sujeitos que estabelecem diretrizes e fazem planos com objetivos prevendo o presente e o futuro, embora a responsabilidade maior esteja nas mãos dos órgãos governamentais”, sendo que durante a formulação de políticas públicas são consideradas as necessidades sociais, que posteriormente serão enfrentadas pelos programas e ações desenvolvidos pelo Estado para transformação dessa realidade (COSTA; MACHADO, 2017).

No campo da Educação, Vitorette (2014) defende que a formulação, a implementação, o controle e inclusive a continuidade de políticas públicas educacionais são fundamentais para que se atinja o objetivo de uma Educação efetivamente como direito de todos. Segundo a autora, a história da Educação no Brasil está marcada pela implementação de programas ao invés de políticas públicas, o que torna descontínua a oferta pública de Educação para todos.

Os conceitos de Estado, políticas públicas e Educação se organizam e se desenvolvem na reflexão da história brasileira conforme um processo que pactua conservação e renovação de forma indissociável, é o que mostram as lutas das forças progressistas em defesa do direito à Educação do público de jovens e adultos trabalhadores, expressas muito mais em programas do que em políticas públicas de Educação. (VITORETTE, 2014, p. 93-94)

Para Maraschin (2019), para que se alcance uma política efetivamente pública, impõe-se necessária a compreensão do papel do Estado na constituição de uma política educacional.

Nesse sentido, Machado (2009, p. 19) afirma que

Nessa reflexão, portanto, as políticas públicas podem ser consideradas como “o Estado em ação” (Azevedo, 1997), e sua materialidade e implementação na Educação compreendidas como integrantes de uma totalidade maior, ou seja, do projeto de sociedade na qual ela está inserida

Maraschin (2019) ressalta que políticas públicas educacionais referem-se às políticas implementadas pelo Ministério da Educação – MEC, e que, dessa forma, “a política educacional é estatal e de caráter institucional, portadora de uma intencionalidade. O que exige, então, a compreensão sempre no âmbito do estado e sujeita às decisões governamentais” (MARASCHIN, 2019, p. 124).

Na perspectiva de Torres Santomé (2013), as políticas educacionais demonstram a intencionalidade do governo de que opção política considera ideal para a construção do futuro da sociedade, assim como as reformas que guiam os seus projetos políticos a curto, médio e longo prazo.

Segundo Vitorette (2014, p. 56),

No contexto das políticas públicas, a política educacional é nomeada por “*policy* — programa de ação —” que se estabelece no âmbito das relações de poder explicitadas na “*politics* — política no sentido da dominação —”, num panorama de relações sociais assimétricas, imersas nas desigualdades da sociedade. As políticas públicas são “definidas”, “implementadas”, “reformuladas” ou “desativadas” no contexto das ações da sociedade ou do Estado em movimento.

Nas condições apresentadas, considerando as assertivas de Machado (2009), Maraschin (2019), Torres Santomé (2013) e de Vitorette (2014), que tratam acerca da atuação do Estado e de sua intencionalidade, pode-se concluir que a Educação de Jovens e Adultos, após a redemocratização do Brasil, vem avançando e conquistando seu espaço nas discussões acerca das políticas públicas, mesmo que ainda haja muito caminho a percorrer:

Nesse sentido, percebe-se que a Educação de jovens e adultos, desde a Constituição de 1988, a LDB nº 9394/96, o Parecer nº 11/2000 e a partir das discussões realizadas

pelos Fóruns de EJA no Brasil, tem avançado significativamente no plano legal das políticas públicas. Porém, sabe-se que o Brasil ainda possui altos índices de sujeitos não escolarizados e em situações de exclusão e desigualdade social. (MARASCHIN, 2019, p. 60-61)

Também sobre a EJA, Maria Margarida Machado (2009) atenta para um fator importante que lhe é pautado desde os anos 1990, como pode ser acompanhado ao longo do Capítulo, e que pode se agregar à “Educação” e à “Cultura”, anteriormente abordados como fatores determinantes na definição de políticas públicas: a diversidade.

Trata-se da perspectiva de uma política pública que aproxima atores sociais e cria condições reais de melhoria na qualidade de vida em escala crescente de pessoas beneficiadas. Portanto, a reflexão sobre a Educação na diversidade nos parece ser o eixo que orienta a EJA como pauta política na perspectiva do Estado, em especial a partir de 2004. (MACHADO, 2009, p. 32-33)

No trecho apresentado, a autora faz menção ao ano de 2004, referindo-se à criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), durante a reestruturação ocorrida no Ministério da Educação naquele ano. Segundo ela, a partir da criação da SECAD, a diversidade torna-se um elemento novo nas ações voltadas à EJA, com um olhar atento às demandas de grupos específicos, como povos do campo, indígenas, quilombolas, pescadores, presidiários, dentre outros. Destaca ainda que é a primeira vez que se reúnem em uma mesma secretaria os programas de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, juntamente com as Coordenações de Educação Indígena, Educação do Campo e de Educação Ambiental, permitindo, a partir dessa estrutura, a articulação entre os programas e valorizando a diversidade ética e cultural brasileira. (MACHADO, 2009)

Cabe aqui pontuar que a SECAD, criada por meio do Decreto nº 5.159/2004, durante o primeiro mandato do Presidente Lula, passa por mudanças em 2011, já no governo da Presidenta Dilma Rousseff, com a reestruturação do quadro do Ministério da Educação, promovida pelo Decreto nº 7.480/2011, a qual incorpora à Secretaria as atribuições inerentes à inclusão no campo da Educação, tornando-se, assim, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Em 2019, no início do mandato de Jair Bolsonaro como Presidente da República, a Secretaria foi extinta por meio do Decreto nº 9.665/2019, não sendo constituída outra em seu lugar, que absorvesse suas atribuições.

Maria Margarida Machado (2009, p. 35), ainda acerca da temática diversidade e EJA, traz o indivíduo ao centro da discussão, ao afirmar que:

Portanto, tanto o foco na diversidade, fortemente presente na pauta política do Estado, como o foco na Educação como direito, presente na pauta política dos

fóruns de EJA, parecem retomar essa ideia-força do pensamento marxiano e freireano que considera o indivíduo como sujeito de sua própria história.

Com efeito, segundo Vitorette (2014, p. 84), anseia-se pela “construção de políticas públicas de qualidade que, de forma simultânea, consigam atender e garantir com qualidade a Educação para todos, fazendo com que a EJA seja vista como direito”.

Para Capucho (2012), faz-se necessária a definição de políticas públicas à EJA, que visem a erradicação das desigualdades historicamente perpetuadas, uma vez que ao público envolvido nessa política o direito à Educação foi negado no passado e dificultado no presente:

Jovens, adultos(as), idosos(as) precisam ser reconhecidos(as) como sujeitos de direitos, pois, em virtude das situações de desigualdade presentes na sociedade brasileira, e ausência do Estado na garantia dos direitos, lhes foi negado o direito à Educação no passado, e lhes é dificultado no presente. O que valida a reivindicação de caráter afirmativo às políticas destinadas a essa população, com vistas a universalizar a Educação em nosso país, ou seja, as políticas públicas precisam focar medidas especiais e emergenciais com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas. (CAPUCHO, 2012, p. 23)

Nessa perspectiva, Cruz Sobrinho (2016, p. 14) defende que

[...] para se garantir o direito universal à Educação urgem medidas políticas, práticas, planejamento e ações eficazes que possam, senão realizar a utópica universalização, ao menos reduzir consideravelmente a desigualdade predominante nas condições de acesso e permanência na escola. Nesse sentido é que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), nos Institutos Federais, acena como uma possibilidade concreta em rumos de política pública contemplando, ao mesmo tempo, a dimensão da Educação e do trabalho.

Para Maraschin (2019, p. 58),

Entretanto por mais que se observe que os documentos oficiais apresentam a EJA como um grande compromisso político e como política pública ao olhar para a modalidade, são vários pontos que se entrecruzam e é da classe trabalhadora que está se falando e, por consequência, a realidade é de exclusão e de muitos desafios.

Importante destacar que, ao voltarmos nossa atenção à análise de políticas públicas educacionais, segundo Costa e Machado (2017), há de se focar em ações pontuais, como as que buscam melhorias no processo de ensino e aprendizagem, nos procedimentos de gestão escolar e, inclusive, na aplicação e destinação de recursos orçamentários. Assim, insta ressaltar que não se pode racionalizar uma política pública educacional dirigida à Educação de Jovens e Adultos meramente à questão de escolarização,

[...] ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à Educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos. (MACHADO, 2009, p. 18)

Acerca do tema, Mariglei Severo Maraschin (2019, p. 61) em sua obra também ressalta as assertivas de Maria Margarida Machado:

A professora Maria Margarida Machado (2009), no artigo “A Educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública”, analisa as principais ações para o acesso dos jovens e adultos ao sistema escolar e reconhece que a luta pelo direito à Educação implica, além do acesso à escola, na produção do conhecimento no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social em que jovens e adultos se constituem como sujeitos.

Pode-se denotar, então, que a inclusão social dos sujeitos envolvidos na EJA se dá por meio de políticas públicas educacionais que tenham uma visão mais alargada acerca de Educação e de desenvolvimento humano.

Neste sentido, é necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável e inclusivo que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de Educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo. (BRASIL, 2007b, p. 32)

Cacho e Moura (2016, p. 07) defendem que “as propostas de políticas públicas para a Educação profissional articulada à Educação básica devem ser elaboradas a partir de uma concepção de homem, mundo, trabalho e Educação que não vise apenas atender a lógica social do capitalismo”.

Segundo Vitorette (2014), a ampliação de oportunidades na esfera pública, desenvolvidas pelo Estado com políticas voltadas à formação humana, como o PROEJA, virão a atender ao direito público de Educação para os trabalhadores, que poderão, assim, encontrar um novo *locus* para sua vida escolar.

A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente Educação-economia, mas que expresse uma política pública de Educação Profissional integrada com a Educação Básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica. (BRASIL, 2007b, p. 14)

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), arrazoa que “a EJA deve ser um compromisso de

institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e consequente ao direito público subjetivo” (BRASIL, 2000, p. 53).

Segundo Vitorette (2014, p. 121):

Combinado que o propósito primeiro das políticas públicas é o ato de reverter a desproporcional desigualdade da dívida social engendrada pelo modo de produção capitalista que não promove a igualdade social, mas aparta um contingente de brasileiros dos direitos à Educação básica, a ação de oferecer EJA na perspectiva da formação integrada ao ensino médio e à EP nos sistemas educacionais públicos reconduz de maneira crucial a política pública de Educação.

Cacho e Moura (2016, p. 06) afirmam que até o PROEJA “não existia uma política pública nacional voltada para a profissionalização de jovens e adultos aliada à formação profissional com elevação de escolaridade”.

Corroborando com as teses de Vitorette, de atendimento do direito público de Educação aos trabalhadores, e de Cacho e Moura, de elevação de escolaridade de jovens e adultos, o Documento Base PROEJA Técnico destaca:

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a Educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. (BRASIL, 2007b, p. 11)

Para Costa e Machado (2017, p. 82), emerge a “necessidade de consolidação da EJA como política pública de Estado, tratada como espaço de formação integral da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida”.

3 PROEJA: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste capítulo serão abordados pontos que dão sustentação à política pública do PROEJA, desde sua constituição até sua implementação a partir de uma Rede de oferta.

O capítulo inicia tratando da trajetória da Educação Profissional no Brasil, resgatando elementos históricos que referenciam a dualidade estrutural vivenciada nesse campo da Educação até se chegar na proposta do ensino integrado, articulando Educação Básica (conhecimento geral) e Educação Profissional (conhecimento específico), na perspectiva da omnilateralidade do indivíduo.

Culmina-se, a partir da construção de conceitos e da concepção de trajetórias formativas dos campos em discussão, na constituição do PROEJA, quanto política pública que atua junto aos jovens e adultos trabalhadores.

Nesse ponto, aborda-se sobre os debates acerca da construção da política, da sua elaboração e implementação, trazendo como elemento central a própria proposta, essencial na compreensão desta pesquisa, buscando referência, dentre outras, nos Documentos Base do PROEJA, norteadores da política.

À guisa de conclusão do capítulo, convoca-se à reflexão a política de oferta do PROEJA, buscando compreender a oferta da política, conforme os referenciais que a norteiam, discutindo acerca dos desafios no/do PROEJA, com vistas nos principais focos desses desafios, culminando na implantação de uma rede de oferta da política: a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA DUALIDADE EDUCACIONAL HISTÓRICA AO ENSINO INTEGRADO

Tratar da integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica, conduz à necessidade do (re)conhecimento da matriz conceitual compreendida para essas modalidades, na perspectiva de integrá-las e conduzi-las efetivamente à construção de políticas públicas eficientes, que respeitem o público envolvido.

Para tanto, como explicitado no primeiro Capítulo, a opção metodológica adotada nesta pesquisa para esses casos é pela realização de resgate histórico-político, de análise do percurso formativo/constitutivo das políticas educacionais que culminaram na integração da EJA com a EPT, mais especificamente no PROEJA, a fim de conceituá-las e compreendê-las.

No Capítulo anterior, buscou-se demonstrar a linha histórica constitutiva da EJA no Brasil, numa perspectiva de análise da sua trajetória e de seus marcos legais. Assim, compreende-se que a discussão da EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica, perpassa pela contextualização da Educação Profissional no Brasil, a fim de se constatar e compreender, além da sua constituição, como se chegou na política (re)conhecida atualmente.

Neste caso, a opção não é pelo desenvolvimento de uma linha temporal detalhada, como realizado no capítulo anterior, mas uma contextualização dos marcos da Educação Profissional, numa perspectiva estruturante conceitual e metodologicamente, buscando a compreensão da Educação Profissional no cenário nacional, sua construção e concepções.

Dá-se início ao percurso que se pretende percorrer nesta seção, conceituando Educação Profissional, que, segundo Manfredi (2010a, p. 141):

Em sua acepção mais ampla consiste em processos/percursos de ensino-aprendizagem que permitam ao indivíduo apropriar-se de conhecimentos teóricos e operacionais, desenvolver habilidades, destrezas, competências relativas ao exercício de um ofício, profissão ou ocupação.

Pondera-se que, mesmo com trajetórias distintas, tanto a EJA quanto a Educação Profissional passaram por significativas mudanças, implementação de políticas, em tempos e espaços diferentes, até se chegar na concepção atual, como afirma Machado (2009, p. 27):

As modalidades de EJA e EP, como hoje são tratadas pela LDB, tiveram, ao longo do contexto histórico da política educacional brasileira, trajetórias bem distintas: enquanto o foco da EJA seguiu a insistente proposta de campanhas de “erradicação do analfabetismo” e ofertas compensatórias, como o ensino supletivo, o campo da EP foi sendo redirecionado do atendimento “aos indigentes” para o treinamento eficiente da mão de obra necessária ao avanço do capitalismo, principalmente o de base industrial.

Nesse sentido, Costa e Machado (2017, p. 135) asseveram que

Enquanto o foco da escolarização de jovens e adultos seguiu a insistente proposta de campanhas de “erradicação do analfabetismo”, o campo da Educação profissional foi sendo direcionado ao treinamento eficiente da mão de obra necessária ao avanço do capitalismo industrial nascente.

Segundo Manfredi (2010a, p. 141-142):

Na História é possível identificar a construção de concepções diversas de Educação ou formação profissional que se pautam em óticas diferentes, segundo a forma como se interpretam as relações entre Educação, trabalho e sociedade. Cada uma dessas concepções expressa sua diversidade em função dos parâmetros socioculturais e políticos que adotam. Entre as diversas concepções, há desde aquelas que a consideram uma forma de Educação para os pobres, numa perspectiva

assistencialista e paternalista; aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, postulando uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do mercado; e uma terceira vertente que postula que esta modalidade de Educação constitui uma dimensão do processo de formação dos indivíduos como sujeitos coletivos e históricos.

A trajetória histórico-constitutiva da Educação Profissional no Brasil se entrecruza com a da própria Educação e tem como característica fundante, perpetuada por muitos anos, a dualidade nos processos educacionais, conforme afirmam diversos pesquisadores da área, dentre eles Ronaldo Marcos de Lima Araujo, Doriedson do Socorro Rodrigues, Marise Ramos, Maria Ciavatta e outros, que trataremos à discussão.

A dualidade educacional, na compreensão de Araujo e Rodrigues (2010, p. 51-52),

[...] se manifesta na constituição de dois “sistemas” de formação de subjetividades e de duas redes diferentes de escola, não está na instituição escolar ou nas práticas dos professores, mas na divisão social do trabalho que separa o trabalho intelectual do trabalho corporal, impondo limites ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

Na visão de Marise Ramos (2008), a dualidade reconhecida no campo educacional é resultado da dualidade social própria do capitalismo:

[...] a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a Educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da Educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. (RAMOS, 2008, p. 03)

Maria Ciavatta (2005) também atribui ao capitalismo o dualismo social e educacional, consideradas as suas características constitutivas e de perpetuação na sociedade.

No Brasil, o dualismo das classes sociais, do acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual. Na Educação, apenas na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a Educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a Educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a Educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a Educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção. (CIAVATTA, 2005, p. 04)

Ainda segundo a autora:

Outros mecanismos pelos quais o dualismo opera são a má qualidade da Educação no sistema público de ensino e a ilusão das políticas de acesso sem meios para a permanência no sistema educacional; a omissão diante da necessidade de políticas públicas (com legislação pertinente, garantia orçamentária e continuidade) que levem ao aumento da escolaridade. (CIAVATTA, 2005, p. 15)

Contra essa concepção dualista de Educação, originária das políticas do período pós Revolução Industrial (século XIX), que, segundo Araujo e Rodrigues (2010, p. 60), “insurgem Marx, Gramsci, Pistrak e Saviani, buscando-se uma posição contra-hegemônica que retoma o trabalho como princípio educativo para a definição de políticas e estratégias de Educação para os trabalhadores”.

Para melhor compreensão da dualidade educacional, os próximos parágrafos tratarão acerca da constituição da Educação Profissional no Brasil, abordando os principais marcos dessa modalidade (legislação e concepções pedagógico-metodológicas), sob a perspectiva de pesquisadores desse campo.

Considera-se como marco inicial do que podemos caracterizar como Educação Profissional, a criação do Colégio de Fábricas, ocorrida em 1809, por meio do Decreto do então Príncipe Regente (futuro D. João VI), numa “perspectiva assistencialista com o objetivo de ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’” (MOURA, 2007, p. 06).

O século XX trouxe como novidade o esforço público na organização da formação profissional. Assim, em 1909, o Presidente da República, Nilo Peçanha, criava as Escolas de Aprendizes Artífices, sendo instaladas dezenove delas em diferentes regiões do país. Voltadas inicialmente ao ensino industrial e posteriormente agregando o ensino agrícola, visando o atendimento das necessidades dos empreendimentos nessas áreas, as Escolas eram custeadas pelo Estado e destinadas aos “pobres e humildes”. (MOURA, 2007)

Já naquele período, a dualidade se apresentava, com projetos distintos de Educação para públicos distintos: um voltado aos “futuros dirigentes”, com base propedêutica, onde se trabalhava Arte, Ciências, Filosofia, dentre outras; e outro, de cunho operacional, voltado aos filhos dos trabalhadores, às classes populares. Nas palavras de Saviani (2007, p. 159) “a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e ‘escolas de ciências e humanidades’ para os futuros dirigentes”.

[...] de um lado tem-se uma Educação voltada para o saber-fazer, destinada aos trabalhadores, e de outro lado uma Educação voltada para o saber-pensar, destinada às elites econômicas e políticas. De um modo geral, essa dualidade corresponde à divisão técnica do trabalho que aparta os trabalhadores de funções operativas dos demais com funções de concepção e gerência dos processos. (ARAUJO; RODRIGUES, 2010, p. 59)

Segundo Maraschin (2019, p. 65), “ao analisar a EP, sabe-se que esta até a primeira metade do século XX, a ênfase estava nos conteúdos prático-instrumentais, de caráter profissionalizante, destinados às classes populares”. Araujo e Rodrigues (2010), apoiados em Frigotto, compreendem o ensino profissionalizante da época como um “projeto societário e educativo do capital”, e nesse sentido afirmam:

Não se trata, portanto, de uma formação capaz de promover qualificações amplas e duradouras entre os trabalhadores, pelo contrário, o ideário consiste em continuar perpetuando a divisão social e técnica do trabalho, essencial para a própria sobrevivência do capital, capaz de garantir uma mão de obra sempre disponível para os desígnios do capitalismo. Sob essa perspectiva tem se dado a configuração da escola brasileira destinada aos trabalhadores, à classe destituída dos meios e objetos de produção: **uma Educação que lhe propicia tão-somente os requisitos mínimos para “manusear os parafusos da fábrica”, alijando-os de uma formação integral.** (ARAUJO; RODRIGUES, 2010, p. 52, grifo nosso)

As décadas de 1930 e 1940, consideradas como de institucionalização da Educação Profissional no Brasil, são marcadas pelas discussões e promulgação das Leis orgânicas do ensino de 1942 (Reformas Capanema), pela criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946), dando origem ao chamado Sistema S, no qual se agregariam posteriormente SENAR, SENAT, SEBRAE e SESCOOP. (ARAUJO; RODRIGUES, 2010)

Consideradas de formação aligeirada e com foco tecnicista, as instituições vinculadas ao Sistema S são a expressão da Educação Profissional da época. Segundo Araujo e Rodrigues (2010, p. 54), “delas não se deve esperar uma Educação voltada para o desenvolvimento da onilateralidade humana”.

Portanto, a partir das opções metodológicas de ensino adotadas por essas instituições, de reprodução de conhecimentos já elaborados e de conformismo à ordem social vigente, institucionalizou-se no Brasil uma Educação Profissional com base pedagógica tecnicista, pragmática e hierarquizada nas funções técnicas e docentes, de acordo com o modelo taylorista-fordista. Nessas condições, a proposta pedagógica baseava-se na transmissão do conhecimento por parte do professor e na assimilação e reprodução por parte do aluno. (ARAUJO; RODRIGUES, 2010)

Com a promulgação da primeira LDBEN, Lei nº 4.024/1961, a questão da dualidade na Educação passou a ser tratada, pois, promoveu mudanças significativas no campo da Educação brasileira, possibilitando que tanto estudantes do colegial quanto do ensino profissional (nomenclaturas que “dividiam” as modalidades propedêutica e técnico-profissional), pudessem dar continuidade aos seus estudos, participando do Ensino Superior (MOURA, 2007). Contudo, afirma Moura (2007, p. 11):

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à Educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho. (MOURA, 2007, p. 11)

A partir dos anos 1970, com a promulgação da segunda LDBEN, Lei nº 5.692/1971, o ensino profissionalizante torna-se obrigatório no 2º grau, tanto para escolas públicas quanto privadas. Porém, como frisa Moura (2007), na prática, a obrigatoriedade restringiu-se ao ensino público, uma vez que o privado, de atendimento das elites, manteve-se, em sua grande maioria, com currículos com ênfase às ciências, às letras e às artes.

Moura (2007) destaca ainda que no sistema público a implantação do 2º grau profissionalizante também foi problemática, pois, a concepção curricular que a Lei instaurava previa uma profissionalização instrumental em detrimento do ensino geral dos estudantes, sendo reduzida a carga horária dessa última em favor da primeira, o que acarretava em cursos de baixa complexidade e pouca base científica, prejudicando inclusive as noções mais complexas acerca do mundo do trabalho.

Por outro lado, as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) nessa época tornaram-se referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio, uma vez contavam com maior investimento, tanto na remuneração de seu corpo docente quanto na estruturação dos cursos (laboratórios, equipamentos). (MOURA, 2007)

Ainda segundo Moura (2007), a obrigatoriedade de profissionalização do 2º grau vai “desvanecendo-se” nos anos 1980, sendo que no final dessa década, com a promulgação da Constituição Federal, e a primeira metade da década de 1990, com a nova LDBEN (Lei nº 9.394/1996), praticamente não há mais 2º grau profissionalizante no Brasil, com exceção das ETFs, das EAFs e de poucos sistemas estaduais de Educação, que mantiveram a proposta.

Nesse período, décadas de 1980 e 1990, a Educação Profissional assumia uma nova proposta pedagógica, voltada às competências, comprometida com o atendimento das novas demandas do mercado que estavam surgindo. A Pedagogia das Competências, com referências de cunho racionalista, individualista e neopragmatista, articula essencialmente três dimensões: os saberes (saber-fazer, saber técnico, dentre outros), as experiências (habilidades e conhecimentos tácitos) e o “saber-ser” (qualidades pessoais). Numa perspectiva tecnicista, baseada em procedimentos voltados à atividade, tem como proposta a individualização, que

atua diretamente no enfraquecimento da ação coletiva, apostando, assim, na desmobilização. (ARAUJO; RODRIGUES, 2010)

Na perspectiva neoliberal, desenvolveu-se toda uma terminologia derivada da chamada “pedagogia das competências”, em que a Educação profissional (sua concepção e estruturação curricular e conteúdos) passa a ser regida por uma orientação estritamente pragmática e técnico-operacional, com base na trilogia do saber ser, saber fazer e saber pensar. (MANFREDI, 2010a, p. 142)

Pesquisas revelaram que essa proposta metodológica persiste em algumas instituições, pautada na ideia de competências nas estratégias de organização e de constituição dos processos formativos (ARAUJO; RODRIGUES, 2010). Convivem, assim, metodologias atuais, adotadas inclusive por imposição legal, de constituição das instituições, com práticas do final do século XX, a partir do ideário das competências implementado naquela época.

Em 1997, com a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, o Ensino Médio volta a ser propedêutico, sendo que o ensino profissionalizante, agora obrigatoriamente separado do Ensino Médio, passa a ser ofertado de forma concomitante ou subsequente: a forma concomitante, como o próprio nome nos indica, possibilitava ao estudante a realização do Ensino Médio e do Curso Técnico de forma simultânea, porém com matrículas e currículos distintos, podendo ser na mesma instituição (chamado de concomitância interna) ou não (concomitância externa); enquanto a forma subsequente previa a realização do Curso Técnico aos que já tivesse concluído o Ensino Médio. (MOURA, 2007)

Para que pudesse materializar a reforma proposta pelo Decreto nº 2.208/1007, o governo federal busca junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) um empréstimo para que pudesse financiá-la. Dessa transação surgem os recursos para o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), injetados nas Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs), com o objetivo de imputar-lhes uma reestruturação administrativa: a partir do PROEP, essas instituições teriam de buscar arrecadação própria, por meio da prestação de serviços, numa perspectiva de autofinanciamento. O PROEP tinha duração fixada em cinco anos, período em que o aporte de recurso orçamentário às Instituições foi sendo gradativamente reduzido. (MOURA, 2007)

Ainda em 1997, foi publicada a Portaria nº 646/1997, que limitava em 50% a oferta de vagas de cada IFET no Ensino Médio a partir do próximo ano (1998), o que reduziu a oferta de Ensino Médio no país, mantendo-se essa norma em vigência até 2003. (MOURA, 2007)

[...] esse contexto do final dos anos 1990 produziu efeitos graves sobre a Educação brasileira em todos os níveis. No que se refere à Educação básica, a síntese é a

explicitação da dualidade entre ensino médio e Educação profissional e todas as consequências que isso representa. (MOURA, 2007, p. 18)

Para Jaqueline Moll (2010, p. 137):

A história da Educação pública no Brasil caracteriza-se, ao longo do século XX, por ciclos de expansão que respondem às demandas dos processos produtivos e que representam processos tardios e profundamente desiguais, tanto em número de vagas ofertadas, quanto na sua qualidade pedagógica e curricular, portanto distribuindo de modo desigual a possibilidade de acesso ao conhecimento.

Considerada a constituição da Educação Profissional, Maraschin (2019, p. 66) pontua:

Decorrente dessa história, até hoje se questiona: qual Educação profissional? Para quê? E para quem? Visto que, retomando historicamente a legislação que enfatiza a EP (a Lei nº 5692/1972), a profissionalização no ensino médio foi obrigatória, na Constituição de 1988 e pelos anos 1990 essa dualidade entre Educação profissional e Educação básica se intensificou. Nesse contexto, é importante também retomar o Decreto nº 2208/97, promulgado no governo Fernando Henrique Cardoso e que serviu de fundamento para o Programa de Expansão da Educação profissional (PROEP).

Conforme Araujo e Rodrigues (2010, p. 61),

[...] um projeto democrático de Educação profissional deve pressupor um posicionamento frente à histórica dualidade da Educação profissional brasileira, sendo necessária uma nova postura frente aos saberes, às práticas de ensinar e de aprender, aos procedimentos de organização curricular, aos procedimentos de avaliação, às estratégias de gestão e à organização dos tempos e espaços orientados pelas necessidades de ampliação, sem fim, das diferentes capacidades humanas, inclusive as de trabalho, de modo a promover a autonomia frente aos processos de trabalho e o projeto de uma sociedade democrática.

E é nessa tônica que inicia-se o século XXI: discussões acerca da dualidade educacional no país e a legislação que a ampara, em meio a antigas práticas educacionais vigentes. Assim, no ano de 2003, à guisa de um novo governo federal, é instituído no âmbito das políticas de Educação Profissional e de qualificação dos trabalhadores o Plano Nacional de Qualificação³² (PNQ), coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego e implantado nacionalmente por meio do SINE.

Para Maraschin (2019, p. 66), “nessa trajetória e já no governo do presidente Lula, destaca-se a proposta de política pública de Educação profissional, expressa no Plano Nacional de Qualificação (PNQ)”. E acrescenta:

³² Mais informações sobre o PNQ em seu Termo de Referência, disponível em <http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Termo-de-Refer%C3%Aancia-1.pdf>, ou por meio da página oficial da Organização Internacional do Trabalho (OIT), disponível em: <https://www.oitcinterfor.org/experiencia/programa-nacional-qualifica%C3%A7%C3%A3o-pnq-minist%C3%A9rio-do-trabalho-e-emprego-brasil>.

Percebe-se a forte influência desse plano [PNQ] no desenvolvimento das políticas de Educação profissional, com vinculação à Educação básica. É importante destacar em seguida o Decreto nº 5154/2004, que revogou Decreto nº 2208/97 e restabeleceu o ensino médio integrado, como modalidade. (MARASCHIN, 2019, p. 67)

Nesse mesmo período, retomam-se as discussões acerca do Decreto nº 2.208/1997, especialmente no que se refere à obrigatoriedade de separação do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante. Essas discussões resultaram em uma mobilização dos setores vinculados à Educação Profissional, especialmente sindicatos e pesquisadores da relação entre Educação e trabalho, que gerou debates acerca da relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, resultando na promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que além de revogar o seu antecessor também recuperou a possibilidade de integrar as duas modalidades de ensino, além de manter as ofertas concomitantes e subsequentes. (MOURA, 2007).

Para Moura (2007), a realidade brasileira, quando da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, é de uma profunda crise envolvendo o Ensino Médio, faltando-lhe sentido e identidade, tanto na esfera pública quanto na privada. Para o autor:

Esse ensino médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos 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 contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. (MOURA, 2007, p. 20)

Para Marise Ramos (2008, p. 11):

A partir do Decreto n. 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a Educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à Educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional. Este sentido equivale à indissociabilidade entre Educação profissional e Educação básica.

Contudo, como afirma Ciavatta (2005, p. 17), o “Decreto nº 5.154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação”.

Com efeito, passa-se, a partir da promulgação do Decreto, à busca pela efetiva integração entre Educação Profissional e a Educação Básica, a partir da união inseparável de Educação geral e profissional, em todas as áreas em que se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos ou educativos. (CIAVATTA, 2005)

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou

planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 02-03)

Segundo Araujo e Rodrigues (2010, p. 60):

Para além da questão terminológica, é importante observar que, do ponto de vista pedagógico, o desafio para a construção de uma Educação profissional focada nos interesses da classe trabalhadora está em, considerando a realidade concreta destes, promover a integração entre formação intelectual-política e trabalho produtivo.

Para Marise Ramos (2008), algumas diretrizes, que ela denomina de ético-políticas, norteiam a oferta de Educação na forma integrada: a integração entre os conhecimentos gerais e específicos, no intuito de totalidade do currículo escolar; a construção do conhecimento a partir da mediação entre trabalho, ciência e cultura; e o empenho na superação da histórica dominação dos trabalhadores, a fim de se buscar possibilitar a emancipação dos envolvidos.

Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma Educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma Educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma Educação básica e profissional. (RAMOS, 2008, p. 03)

Para tanto, importa ressaltar que em um currículo integrado “nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica”. (RAMOS, 2008, p. 20)

Araujo e Rodrigues (2010, p. 61) defendem que,

[...] deve-se buscar reconhecer a necessidade de se articular os projetos de Educação profissional a diferentes estratégias de escolarização, de modo a buscar a superação de estratégias fragmentadas e instrumentais de formação. Do mesmo modo, é necessária a definição de estratégias, de formação inicial e continuada articulada à ideia de itinerários formativos.

Para Ciavatta (2005), seis pressupostos devem orientar a formação integrada e humanizadora, perpassando desde a efetivação da formação integrada como projeto social, a manutenção da legislação que articula formação geral e profissional, a adesão de gestores e professores a um projeto integrado, a articulação da instituição com alunos e familiares, o exercício da democracia participativa e a garantia de fomento à Educação.

- a) O primeiro pressuposto da formação integrada é um projeto social;
- b) Manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a Educação profissional;
- c) A adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e da formação específica;
- d) Articulação da instituição com os alunos e os familiares;
- e) O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa;
- f) Garantia de investimentos na Educação. (CIAVATTA, 2005, p. 14-16)

O trabalho como princípio pedagógico, ressaltado por Ciavatta (2005) nos pressupostos apresentados, tem amparo legal desde a promulgação da LDBEN de 1996, como destaca Marise Ramos (2008, p. 07): “a partir da LDB, particularmente nos artigos 35 e 36, o trabalho é tomado como princípio educativo da Educação básica no sentido de que o ensino deve explicitar a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas”.

Costa e Machado (2017) enfatizam que, como já levantado por Ciavatta nos pressupostos, a definição política, pedagógica e administrativamente pela implantação do currículo integrado, requer, para além de infraestrutura, contar com profissionais devidamente preparados para atuação nessa modalidade.

Nesse sentido, Moura (2007, p. 26) destaca que, para a organização curricular do Ensino Médio integrado à Educação Profissional,

[...] faz-se necessário que a matriz curricular expresse uma organização que possibilite uma base sólida de conhecimentos científicos e tecnológicos, levando ainda em consideração outros aspectos como: a) garantia de financiamento público para apoiar as ações a serem desenvolvidas; b) plano de capacitação permanente de docentes, técnico-administrativos e gestores; c) infra-estrutura adequada de salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaço para atividades artístico-culturais; d) organização curricular diferenciada para os alunos do turno noturno; e) busca de um diálogo com interlocutores externos ao próprio sistema acadêmico; f) colaboração com empresas e instituições para a realização de estágios curriculares; g) plano de implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos.

Destaca Marise Ramos (2008) que a integração de conhecimentos – gerais e específicos – no currículo escolar tem correlação com a postura adotada pelos profissionais que atuam nos componentes curriculares, sejam elas gerais ou específicas, uma vez que um(a) professora(a) de uma componente classificada como de conhecimento geral, por exemplo, pode reconhecer a especificidade dessa componente na constituição da área profissional do aluno, numa compreensão efetivamente integrada, na perspectiva da totalidade.

Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em

que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. (RAMOS, 2008, p. 14)

Importa salientar que, para a integração proposta, não se pode simplesmente adicionar componentes curriculares técnicos, de iniciação à ciência ou de atividades culturais, ao currículo escolar geral: essas componentes comporão a grade curricular, contudo, precisarão ser desenvolvidas de modo integrado às demais componentes, dos diferentes conhecimentos, tendo o trabalho como um princípio pedagógico integrador. Assim, a integração entre conhecimentos precisa ser uma prática contínua ao longo do percurso formativo, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência e a cultura. (RAMOS, 2008)

Para Ciavatta (2005, p. 10),

A formação integrada entre o ensino geral e a Educação profissional ou técnica (Educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de Educação profissional e das teorias da Educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno.

Na visão de Manfredi (2010a, p. 142):

[...] com tudo o que Freire escreve sobre a Educação crítica, problematizante e progressista, é possível afirmar que, para ele, a Educação profissional deve ser entendida como um processo de formação humana, que vincule formação técnica – criticamente os processos de trabalho – aos conhecimentos técnicos, científicos, em sua historicidade e com a sua função social e política. Nesse sentido, é possível afirmar que suas ideias se aproximem mais da concepção que faz da formação para o trabalho uma dimensão dentro de um processo mais amplo e complexo de formação humana. Em síntese uma Educação voltada para construção de sujeitos humanos, críticos, social e politicamente ativos.

Segundo Marise Ramos (2008), não se pode confundir a proposta do ensino integrado com a compreensão de uma componente curricular geral ser meramente um instrumento à formação profissional, característica dos Cursos amparados pela primeira LDBEN, de 1971. A Educação integrada proposta é uma nova concepção epistemológica, que se ampara na interdisciplinaridade e numa perspectiva totalizante de percepção da realidade. Assim, os conteúdos curriculares não encontram fins em si mesmos. Trata-se, pois, da integração de conhecimentos com foco na totalidade.

Nesse sentido, a autora defende que, “a interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas” (RAMOS, 2008, p. 19).

Para Moura (2007, p. 24), “não são os conteúdos isolados que devem gerar os projetos de estudo, mas a necessidade de sua articulação e inter-relação, em função do sentido social e pedagógico dos objetivos propostos em cada projeto”.

Isso posto, pode-se depreender que, como afirma Ramos (2008, p. 18-19), “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”.

Para Paolo Nosella (2005, p. 254),

A sociedade atual repropõe para a escola o clássico paradigma da totalidade. Educar à filosofia e à técnica, à criatividade e à disciplina, à meditação e à atividade prática etc. é compreender a dialética da inclusão, para a qual a cada afirmação não corresponde uma negação, e sim a negação da negação. Volta à cena o marxiano paradigma pedagógico da omnilateralidade.

Nessa perspectiva, Araujo e Rodrigues (2010, p. 59) destacam alguns pressupostos da perspectiva gramsciana de Educação, dentre eles:

[...] a ideia de que a Educação deve promover o desenvolvimento integral dos indivíduos (omnilateralidade), que seria buscado por meio da articulação entre trabalho e ensino que deveria servir para formar homens omnilaterais, ou seja, promover um equilíbrio harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, e somente depois a especialização.

Segundo Marise Ramos (2008, p. 03),

A concepção da escola unitária expressa o princípio da Educação como direito de todos. Uma Educação de qualidade, uma Educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso a cultura, etc. Não uma Educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma Educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma Educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social.

Nessa perspectiva, a autora defende três sentidos para a integração em uma Educação unitária: a formação omnilateral; a indissociabilidade entre Educação profissional e Educação básica; e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. O sentido de omnilateralidade, posto pela autora, expressa uma concepção de formação humana, com foco na integração das diversas dimensões formativas do sujeito. (RAMOS, 2008)

Uma Educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma Educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo,

como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. (RAMOS, 2008, p. 03)

No aspecto ontológico da omnilateralidade, Ramos (2008) defende a integração do trabalho, da ciência e da cultura, dimensões que considera fundamentais à vida, pois, segundo ela, são responsáveis pela estruturação social dos indivíduos: trabalho, no sentido ontológico, como constituição e realização humana e no sentido histórico relativo aos modos de produção, numa perspectiva de prática econômica; ciência, como conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade; e cultura, como valores éticos e estéticos que norteiam a conduta social.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. (RAMOS, 2008, p. 04)

Moura (2007, p. 22) compartilha da visão de Ramos, ao afirmar que:

Assim, é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade.

Para Marise Ramos (2008), a construção de um projeto unitário de Educação deverá estar alicerçada na busca da superação da dualidade educacional histórica, ao tempo que reconhece e valoriza o diverso. Para tanto, deve-se haver a compreensão do trabalho no duplo sentido que se apresenta – ontológico e histórico:

Pelo primeiro sentido [ontológico], o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Pelo segundo sentido [histórico], o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. (RAMOS, 2008, p. 08)

Trabalho, assim, numa perspectiva mais ampla, reconhecido como “produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano” (RAMOS, 2008, p. 04). Conforme Manfredi (2010b, p. 399), “é pelo trabalho que os homens se constroem como sujeitos da história e da cultura”.

Em Araujo e Rodrigues (2010, p. 59), para Gramsci, assim como Marx, “o trabalho constitui-se, pois, no elemento constitutivo do ensino, havendo a partir desse autor a integração do trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino”. Segundo os autores, Gramsci compreende que “a Educação se dá pelo conteúdo e pelo método, entendidos como os conhecimentos oriundos do trabalho humano e a capacidade de se aprender a se apropriar desse conhecimento pela disciplina e autogestão”. (ARAUJO; RODRIGUES, 2010, p. 59)

Para Mariglei Severo Maraschin (2019, p. 74),

“[...] recuperar os fundamentos históricos ontológicos da relação trabalho e Educação – considerando o processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios seres humanos e que o trabalho é característica essencial do próprio ser humano”.

Segundo Araujo e Rodrigues (2010, p. 59),

A integração entre trabalho e Educação é também inferida nas formulações do educador russo Pistrak (1981), para quem a Educação destinada aos trabalhadores exige uma interação entre trabalho e atividades culturais e políticas que possibilitem ao educando uma formação dinâmica, voltada para a luta de classes, permitindo-lhe, por conseguinte, a capacidade de se inserir nas relações sociais por meio dos conhecimentos advindos dessa interação.

O trabalho toma, assim, posição como mediador entre a ciência e a produção, uma vez que o conhecimento foi sendo produzido a partir da interação com a realidade, com a natureza, tornando a ação humana como produtora de conhecimentos. Assim, o trabalho e a ciência tornam-se uma unidade, em busca da produção do conhecimento. (RAMOS, 2008)

Também a cultura pode ser tomada como produto do trabalho, como afirmam Araujo e Rodrigues (2010, p. 59): “é a cultura, pois, produto do trabalho humano, e é o seu domínio de modo ativo que permite formar o dirigente onilateralmente”.

Para Dante Henrique Moura (2007, p. 22),

Nesse sentido, compreende-se que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de forças existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção

Contudo, como afirmam Araujo e Rodrigues (2010, p. 59), “nunca é demais enfatizar, entretanto, que a inserção do trabalho no ensino se daria pelo processo educativo e com a evolução da técnica”.

Insta ressaltar que, como defende Ramos (2008), no ensino integrado a formação agrega valores ético-políticos, históricos e científicos, de constituição do ser humano, que, assim, se opõe à formação para o mero atendimento das demandas advindas do mundo do trabalho: “a finalidade da Educação não deve ser a formação ‘para’; seja ‘para o mercado de trabalho’ ou ‘para a vida’. É formação pelo trabalho e na vida” (RAMOS, 2008, p. 23).

Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar Educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a **formação integral do educando**. 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, 2007b, p. 35, grifo do autor)

Segundo Moura (2007, p. 25):

Partindo desse pressuposto, assume-se que a formação dos estudantes deve ser na perspectiva de uma prática social mais ampliada, incluindo a formação para o trabalho e a vida em sociedade em tempo real, pois a vida não pára [*sic*] enquanto o aluno está na escola. Ao contrário, esse é, por excelência, um espaço de socialização e de construção do caráter e da personalidade de todos que compartilham esse ambiente.

A partir da concepção de formação integral do indivíduo, exclui-se a ideia de formar apenas para o mundo do trabalho, e passa-se à formação do sujeito em sua totalidade, como cidadão consciente e responsável, tanto por seus atos quanto pelos conhecimentos adquiridos, e como um formador e compreendedor da sociedade em que está inserido.

Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o *mercado de trabalho*, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (BRASIL, 2007b, p. 43, grifos do autor)

Com efeito, o Documento Base PROEJA Técnico (BRASIL, 2007b, p. 24) infere que:

Essa concepção de homem resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história.

Para compreensão, busca-se referência sobre este ser social, que segundo Araujo e Rodrigues (2010, p. 59), a visão de Gramsci “postula o homem como produto histórico e, portanto, passível de ir construindo seus conhecimentos na interação com outros homens, no fazer coletivo³³”.

Para tanto, “faz-se necessário no decorrer do processo formativo a promoção de atividades político-pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo” (BRASIL, 2007b, p. 46-47), assim como afirmam Araujo e Rodrigues (2010, p. 59):

Não se trata, pois, de uma Educação voltada tão-somente para o domínio de conteúdos, mas do mergulho no fazer científico pelo contato com atividades produtivas, ou seja, com as práticas materiais que foram possibilitando a produção de determinado conhecimento.

Para Freire (2001, p. 42), “a prática precisa da teoria como a teoria precisa da prática”, ao que Trindade e Vendramini (2011, p. 34) ratificam ao afirmar que “as possibilidades da Educação enquanto processo de humanização não estão na ‘Educação em si’, mas no processo de articulação com o trabalho, isto é, na articulação entre teoria e prática”.

Assim, de acordo com Marise Ramos (2008, p. 07),

Ter o trabalho como princípio educativo na Educação básica, portanto, impede que crianças, adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e que não se formem, assim, “mamíferos de luxo”, isto é, homens e mulheres que, por viverem da exploração do trabalho dos outros deixam de exercer aquilo que lhes conferem ontologicamente a condição de seres humanos, a capacidade de produzir social e coletivamente sua existência.

Nesse sentido, Saviani (2007) faz uma análise acerca da aplicabilidade da proposta de relação teoria e prática, Educação e trabalho, nos Ensinos Fundamental e Médio: para Saviani (2007, p. 160), “se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre Educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser

³³ Salienta Jurjo Torres Santomé (2013, p. 214) que “pensar na população como um conjunto de cidadãos nos permite perceber com maior facilidade as possibilidades de consciência, reflexão e autonomia de cada ser humano; seus níveis de liberdade e, portanto, seus potenciais enquanto agentes ativos do destino de sua comunidade, da sociedade e do planeta”.

tratada de maneira explícita e direta”. Assim, no Ensino Fundamental “o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 160), enquanto que para o Ensino Médio,

[...] não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 160)

Contudo, o autor assevera que:

[...] não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. [...]. Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 161)

Cabe aqui um destaque, acerca do esclarecimento que o autor faz a respeito do uso do termo “politécnico”:

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a Educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. (SAVIANI, 2007, p. 161)

Destaca-se que os pesquisadores divergem sobre o uso do termo *politecnia*, sendo alguns contrários, como Paolo Nosella, e outros favoráveis, caso de Marise Ramos. Ambos os casos contam com defesas e justificativas fundamentadas acerca da utilização ou negação.

Para Marise Ramos (2008, p. 03):

É importante destacar que politecnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma Educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

Paolo Nosella (2007), em *Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica*, faz uma crítica ao termo *politecnia* e, conseqüentemente

à expressão “Educação politécnica”, a qual “não traduz semanticamente as necessidades de Educação da sociedade atual. Mais ainda, é uma expressão insuficiente para explicar os riquíssimos germes do futuro da proposta educacional marxiana” (NOSELLA, 2007, p. 150).

Em seu texto, Nosella (2007) aponta razões de ordem semântica, histórica e política, para fundamentar suas críticas, mas ressalta que os educadores marxistas que fazem uso de tal expressão, como bandeira, não deixaram sua criticidade e criatividade. Ele considera, no texto, os termos “onilateral”, utilizado por Marx em suas obras, e “unitário”, utilizado por Gramsci, como mais adequados, pois, “acentuam o sentido quantitativo, isto é, que abrange *todos* os aspectos” (NOSELLA, 2007, p. 148, grifo do autor).

Por sua vez, Saviani (2007, p. 163) concorda que *politecnia* “literalmente significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas; daí o risco de entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas”, e aponta para o uso de “tecnologia”, que “literalmente significa estudo da técnica, ciência da técnica ou técnica fundada cientificamente” (SAVIANI, 2007, p. 163). Ele pondera que “respeitando o seu significado semântico, conceituei politecnia como dizendo respeito aos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 164).

Para Maria Ciavatta (2005, p. 03):

O termo formação integrada, formação politécnica e, mais recentemente, Educação tecnológica buscam responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza.

Cabe ressaltar que, neste trabalho, buscou-se respeitar integralmente o posicionamento de cada autor, fazendo uso *ipsis litteris* dos termos utilizados por eles em seus trabalhos.

3.2 INTEGRANDO EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A CONSTITUIÇÃO DO PROEJA

Tomando por ponto de partida as discussões acerca da integração entre a Educação Básica e o Ensino Profissional, por meio da integração curricular e do trabalho como princípio pedagógico integrador, conforme abordado na seção anterior, tem-se o pano de fundo ideal para a concretização de uma proposta de inclusão da classe trabalhadora no mundo da Educação formal: a integração entre Educação Básica e Ensino Profissional na EJA.

Para Jaqueline Moll (2010, p. 132),

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

Segundo o Documento Base PROEJA Técnico (BRASIL, 2007b, p. 18, grifos do autor):

A grave situação educacional que os números revelam exige refletir o quanto têm estado equivocadas as políticas públicas para a Educação de jovens e adultos, restritas, no mais das vezes, à questão do analfabetismo, **sem articulação com a Educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho**, nem com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais (campo – cidade), geracionais etc.

Como visto na seção anterior, o Decreto nº 2.208/1997³⁴ previa, em seu Art. 5º, que a Educação Profissional teria uma organização curricular própria, autônoma e, portanto, desvinculada com a do Ensino Médio, e poderia ser ofertada nas formas de ensino concomitante e subsequente; essa realidade sofre mudanças, a partir da promulgação do Decreto nº 5.154/2004³⁵, que, além das formas apresentadas, retoma a possibilidade de articular a Educação Básica e a Educação Profissional de forma integrada, o que suscita às discussões a respeito do tema. O Art. 3º, e o seu § 2º destacam:

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do Art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, **em todos os níveis de escolaridade**, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 2º **Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de Educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador**, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (BRASIL, 2004, grifo nosso)

Conforme Costa e Machado (2017, p. 135):

[...] em 2004, surge a possibilidade de outro desenho na qualificação do trabalhador. Fruto de uma discussão histórica por parte dos movimentos sociais e estudiosos da academia que almejavam o fim da dualidade entre Educação Básica e profissional, o governo Lula possibilitou algumas discussões em seminários nacionais coordenados pelo Ministério da Educação e do Trabalho, o que se concretizou no Decreto n. 5.154/2004, favorecendo a integração da Educação profissional técnica ao Ensino Médio.

³⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm

³⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9

Diante da previsão expressa na nova legislação, iniciam-se grandes debates acerca da integração da Educação Básica com a Educação Profissional na EJA, impulsionados por organizações e movimentos que já vinham discutindo tais questões, seja por conta das iniciativas e projetos de Educação Popular, seja por conta da organização preparatória para participação da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), que ocorrera anos antes, em 1996, e suscitava tais discussões.

Considerando a dualidade histórica brasileira entre Educação propedêutica e profissional, desde 2005, o debate do currículo integrado tornou-se um passo na compreensão das necessidades da Educação de jovens e adultos e de sua importância no que tange ao desenvolvimento social do País, a partir dos trabalhadores. (COSTA; MACHADO, 2017, p. 142)

Para Marise Ramos (2008, p. 11), o que se defende a partir da proposta de formação integrada é “uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruture sua inserção na vida produtiva dignamente”.

Como visto na seção anterior, Ciavatta (2005) defende alguns pressupostos que segundo ela devem orientar a formação integrada. Dentre eles, o de que a formação integrada precisa ser compreendida como um projeto social, onde as diferentes esferas que são responsáveis pela Educação se posicionem de modo a promover uma ruptura com uma formação meramente preparatória para o mundo do trabalho. Contudo, a autora assevera:

Mas, se a Educação de jovens e adultos não pode ser reduzida às necessidades estritas do mercado de trabalho, ela não pode ser alheia às suas necessidades de sobrevivência e às exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Em consequência, os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais não é um dado desprezível, pelo contrário, é parte do processo educativo. (CIAVATTA, 2005, p. 14)

Nesse período, havia um grande contingente de jovens migrando para a EJA, boa parte devido ao insucesso no Ensino Fundamental ou a necessidade de abandono escolar e inserção no mundo do trabalho para contribuição na composição da renda familiar, na idade tida como certa para estar na Escola; retornam à EJA, pois, atribuem à falta de escolaridade o seu insucesso profissional (desemprego ou subempregos), poupando assim o sistema capitalista da responsabilidade pelo desemprego estrutural causado nas sociedades. (BRASIL, 2007b)

Para Costa e Machado (2017, p. 142), a perspectiva do currículo integrado na EJA,

[...] apresenta-se como uma possibilidade de não somente inserção social para aqueles que foram obrigados a se afastarem do processo de escolarização pelas próprias condições concretas de existência, mas também compreende a perspectiva

da formação humana, essencial para a condição emancipatória dos homens e mulheres dessa sociedade.

Sobre a perspectiva da formação humana no Brasil, Moll (2019, p. 11) assevera:

Em países histórica e estruturalmente desiguais como o Brasil, a formação humana não chegou a configurar-se, nas agendas governamentais, como questão crucial para o desenvolvimento. Em período recente ampliou sua importância e significado, sobretudo em termos de investimentos, programas e legislações federais, mas na medida do avanço da crise do estado democrático e de direito, novamente encolheu sua efetividade no cenário geral.

Cabe destaque à compreensão de que a EJA tem como público sujeitos marginalizados do sistema social vigente, como afirma o Documento Base do PROEJA Técnico:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007b, p. 11)

Diante disso, cabe também a reflexão de que é essa diversidade que se caracteriza como um dos focos do trabalho da/na EJA, pois, confere à modalidade a possibilidade de operar a garantia do direito à Educação a esses sujeitos excluídos do processo.

Para Machado (2009, p. 35):

Portanto, tanto o foco na diversidade, fortemente presente na pauta política do Estado, como o foco na Educação como direito, presente na pauta política dos fóruns de EJA, parecem retomar essa ideia-força do pensamento marxiano e freireano que considera o indivíduo como sujeito de sua própria história.

Aqui, retoma-se o discutido em seções anteriores, acerca da atuação da SECAD, pois, segundo Machado (2009), é a preocupação dessa Secretaria conjuntamente com outras vinculadas ao Ministério da Educação, no que diz respeito à diversidade dos sujeitos incluídos na EJA, que se concretiza na forma de programas, como o PROEJA. Para a autora o eixo da discussão acerca da implementação de políticas públicas de Estado para a EJA, está na

[...] ação articulada entre a sociedade política e a sociedade civil, ou seja, nas ações governamentais que se materializam em marcos legais e operacionais, orientados por uma perspectiva política de EJA como respeito à diversidade e garantia do direito de todos à Educação. (MACHADO, 2009, p. 35)

Assim, amparada pelo Decreto nº 5.154/2004, a EJA vai traçando caminhos ao encontro da Educação Profissional, como afirma Maraschin (2019, p. 62):

Nesse processo de lutas e de militância pelo direito à Educação e no contexto de ampliação da Educação profissional é que os campos da EJA e da EP começam a se aproximar e que, por via de legislação, passam a integrar-se.

Importa destacar, acerca do envolvimento do Estado nas discussões e atenção à integração da Educação Básica e da Educação Profissional, que, conforme descrito no Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio, o Governo Federal da época (gestão do Presidente Lula) vinha trabalhando na perspectiva da consolidação de uma Educação de qualidade acessível a todos, com base na democratização do acesso e garantia da permanência nos diversos níveis de ensino. (BRASIL, 2007b)

Assim sendo, busca retomar o papel regulador e indutor do Estado, na medida em que assume o protagonismo na criação e promoção de políticas públicas voltadas para a melhoria progressiva da Educação, em consonância com os estados e municípios. Para isso, a implantação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) contribui para assegurar à Educação profissional e à Educação de jovens e adultos os recursos orçamentários indispensáveis para que a presente política se consolide no marco da universalização da Educação básica. (BRASIL, 2007b, p. 22)

No intuito de superar as políticas aligeiradas de ensino, como o supletivo e os programas e campanhas de alfabetização da segunda metade do século XX, passa-se à busca de uma Educação significativa e de maior efetividade, com vistas à emancipação e formação humana. Para Costa e Machado (2017, p. 90), “uma das alternativas de superação dessas práticas aligeiradas foi aproximar, de forma efetiva, a EJA do mundo do trabalho a partir das experiências de integração curricular entre formação básica e formação profissional”.

Também nesse sentido, o Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental (BRASIL, 2007c, p. 25) ressalta que a proposta de integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica na modalidade EJA, “visa à superação desses programas focais, fragmentados, imediatistas, assistencialistas e de puro treinamento centrado no mercado de trabalho e na empregabilidade”.

Importa frisar que, segundo Costa e Machado (2017, p. 142),

O referido debate do currículo integrado faz parte de uma construção histórica tecida pelos movimentos sociais, [...]. Como iniciativa de Educação popular, o Brasil evidenciou alguns projetos educacionais que tiveram norte os movimentos dos trabalhadores e a defesa da Educação integral.

Como exemplo ao supracitado por Costa e Machado, pode-se apontar o Programa Integrar, desenvolvido a partir de meados dos anos 1990, pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM/CUT)³⁶, que, segundo Querubin (2008), do ponto de vista das discussões acerca da Educação pública, suscitou importantes mudanças nos debates, bem como na execução de projetos diferenciados no campo da Educação Profissional.

Insta ressaltar que, as discussões suscitadas a partir da integração da Educação Básica com a Educação Profissional na EJA, podem conduzir a uma nova compreensão de projeto societário de Educação, como afirma Maraschin (2019, p. 78):

A realidade é que a Educação profissional integrada à Educação básica na EJA pode trazer à reflexão os mecanismos que contribuem para o não desenvolvimento da Educação e pode-se tornar chave para um novo projeto de Educação, que integre Educação e trabalho como direito social efetivamente humano.

Para tanto, torna-se imperativo que se (re)pense um projeto pedagógico que, além da integração entre Educação Profissional e Educação Básica, reflita acerca do trabalho e sua condição social. Nesse sentido, Maraschin aponta em direção ao trabalho pedagógico, pela práxis do Professor, como catalizador desse processo de reflexão e de transposição da condição do indivíduo e de seu (autor)reconhecimento nesse novo projeto societário:

Diante das contradições e retrocessos na historicidade das políticas educacionais brasileiras e o lugar que ocupa a Educação dos trabalhadores e a Educação profissional, defende-se que é nesse processo que o trabalho do professor ganha sentido e pela práxis humana, é possível a mobilização por um trabalho pedagógico crítico. (MARASCHIN, 2019, p. 25)

A autora pondera ainda que “é importante, no desenvolvimento dos projetos de Educação de jovens e adultos, pensar que ser humano queremos colaborar para formar”. (MARASCHIN, 2019, p. 76)

Assim, diante do cenário estabelecido, tomando por pano de fundo a possibilidade de um novo projeto societário para a Educação, por meio da busca da formação integral do sujeito, com vistas ao atendimento da classe trabalhadora, assim como a própria intencionalidade política do governo federal de respeitar o direito à Educação para todos, que em 24 de junho de 2005 promulga-se o Decreto nº 5.478/2005³⁷, instituindo 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).

³⁶ Mais informações a respeito do Programa Integrar podem ser conferidas no Capítulo 2 desta pesquisa.

³⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm

Sob essa perspectiva, instituiu-se, no ano de 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), como *inédito viável* às demandas de milhões de homens e mulheres, de 18 anos (e mais) que não concluíram a Educação básica. (MOLL, 2010, p. 132, grifo do autor)

Segundo o Decreto, a oferta do PROEJA ficaria restrita aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), às Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e às Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Também, o Decreto versava sobre a oferta de Educação profissional técnica de nível médio, assim como a formação inicial e continuada nesse mesmo nível, determinando, em seu Art. 5º, que as Instituições ofertantes seriam responsáveis pela estruturação dos Cursos e que as áreas de atuação de cada curso, deveriam ser definidas respeitando às demandas local e regional, com vistas a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico. (BRASIL, 2005)

Para Costa e Machado (2017, p. 193),

A decisão da volta da oferta de cursos que integram formação geral e formação profissional está estabelecida desde a revogação do Decreto n. 2.208/1997 pelo Decreto n. 5.154/2004. Nesse contexto, o Governo Federal cria o PROEJA como uma alternativa de formação aos jovens e adultos trabalhadores.

Para Jaqueline Moll (2010, p. 132), que coordenou³⁸ a implantação do PROEJA junto ao MEC, entre os anos de 2005 e 2007, “o PROEJA constitui-se como marco para a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na Educação Básica”.

Insta ressaltar que, como frisa Maraschin (2019, p. 55), “desde a instituição do Decreto, vários movimentos aconteceram em busca da integração entre a Educação básica e a Educação profissional”.

Araujo e Rodrigues (2010, p. 60-61) destacam algumas experiências que, segundo eles

[...] podem ter ensinamentos preciosos para a construção de uma proposta pedagógica de Educação profissional que sirva aos interesses dos trabalhadores e de um projeto de sociedade radicalmente democrática. Entre estas destacamos as experiências de movimentos sociais organizados, tais como a CUT e o MST, bem como outras, de iniciativa de governos, em especial articuladas ao projeto de ensino médio integrado e, em particular, ao PROEJA, que têm procurado se orientar, conceitualmente, por referências próprias da Filosofia da Práxis.

³⁸ Conforme informações disponibilizadas pela autora em seu Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5636898381563825>

Para Querubin (2008), o Programa Integrar inspirou mudanças em pelo menos duas áreas de projetos governamentais para os trabalhadores, sendo uma delas a de políticas de Educação profissional junto ao Ministério do Trabalho e Emprego e a outra é o PROEJA:

O segundo projeto, desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação, e que busca inspirar-se no Programa Integrar é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional – PROEJA. [...] a diretora do Departamento de Políticas e Articulações Institucionais da SETEC/MEC, Jaqueline Moll, destaca que “embora tenha sido assumido e desenvolvido como política pública no governo Lula, a primeira experiência de integração nos moldes do PROEJA aconteceu no Programa Integrar, da Confederação Nacional de Metalúrgicos, filiados à Central Única dos Trabalhadores (CUT). E, nessa origem, tratava-se principalmente da integração com o Ensino Fundamental” (Ministério da Educação, 2007). (QUERUBIN, 2008, p. 143)

Segundo Maraschin (2019, p. 69), “olhando pela história da EJA, o PROEJA é uma conquista, pois é uma luta que perpassa todo o país por meio dos fóruns de EJA e das organizações sociais”.

Denota-se que, desde sua constituição, o PROEJA tem como perspectiva a preparação dos sujeitos para o mundo do trabalho, por meio da elevação da escolaridade integrada à formação profissional, como centralidade da proposta, como afirma Moll (2010, p. 134):

[...] pensou-se o PROEJA tendo como horizonte a construção de uma política pública que dialogue tanto com as demandas imediatas de escolarização básica e profissionalização quanto com as demandas permanentes de uma Educação que, necessariamente, deve acontecer ao longo da vida.

Para Ferrari (2015, p. 04) o PROEJA defende:

[...] a integração curricular, a elevação da escolaridade, a formação articulada à emancipação humana, a valorização dos diferentes saberes, a compreensão dos tempos e espaços de formação, a escola vinculada à realidade dos sujeitos, a autonomia e o trabalho como princípio educativo.

Pressupostos afirmados também no Documento Base PROEJA Técnico (BRASIL, 2007b, p. 05), pois, considera que o PROEJA

[...] tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.

Com efeito, o PROEJA passa a ser compreendido como uma proposta de “construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de

nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (BRASIL, 2007b, p. 06).

Eliezer Pacheco³⁹ (2011) considera a Educação como um meio para a inclusão, a emancipação e a radicalização democrática. Segundo ele:

O restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica, é fundamental para que esses objetivos sejam alcançados. Igualmente, o Proeja é parte indissolúvel dessa política por seu potencial inclusivo e de restabelecimento do vínculo educacional para jovens adultos e adultos. (PACHECO, 2011, p. 11)

Quanto à abrangência e implementação do PROEJA, o Documento Base PROEJA Técnico (BRASIL, 2007b, p. 12) afirma:

O programa teve, inicialmente, como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Anteriormente ao Decreto nº 5.478/2005, algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de Educação profissional com jovens e adultos, de modo que, juntamente com outros profissionais, a própria Rede, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos.

Reconhecendo falhas no Decreto nº 5.478/2005 e a necessidade de ampliação da política visando à universalização da Educação básica, o Governo Federal admite revê-lo, a fim de redimensionar o programa e superar as falhas contidas no documento inicial, como afirma Maraschin (2019, p. 68):

Os estudiosos da EJA, ao perceberem várias falhas nessa legislação, mobilizam-se na luta por outro olhar para os cursos nessa modalidade – PROEJA. Nesse panorama, o governo atende às reivindicações e substitui o Decreto nº 5.478/2005 pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui em âmbito federal o Programa de Integração da Educação profissional com a Educação básica na modalidade de Educação de jovens e adultos que está em vigor até hoje. Esse não mais se restringe ao ensino médio, possibilitando integração com o ensino fundamental e ampliando a oferta também para as redes estaduais e municipais.

Segundo Jaqueline Moll (2010), o PROEJA foi formulado por meio de um espaço coletivo, participativo, dialógico, de garantia de espaço de fala dos membros do grupo de trabalho e demais colaboradores, aberto às diferentes percepções, de diferentes espaços e lugares, dando conta da dimensão continental do país, tendo olhares refletidos no Programa, que foi concebido o mais próximo possível das necessidades apresentadas, e daí uma proposta

³⁹ Eliezer Moreira Pacheco atuou como Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação brasileiro (SETEC/MEC), de 2005 a 2012, estando à frente da SETEC durante a implementação de programas como o PROEJA, a criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre outros. Mais informações disponíveis em: <http://lattes.cnpq.br/2085602628071674>

de adequação do Decreto promulgado, posteriormente acatada pelo Governo Federal. Conforme a autora:

Nesse movimento, as formulações foram acolhidas pelo Ministério da Educação, e o Decreto nº 5.478/05 foi revogado, em julho de 2006, e substituído pelo Decreto nº 5.840/06. O novo decreto amplia o horizonte de atuação do ensino médio para a Educação básica (níveis fundamental e médio), da rede federal para os sistemas públicos de ensino e para o Sistema S, além de passar a admitir a possibilidade de sua oferta na forma Concomitante, considerando (conforme o Decreto nº 5.154/04) as oportunidades educacionais das diferentes realidades do país e a manutenção dos princípios de uma Educação integral. (MOLL, 2010, p. 133)

Assim, em 13 de julho de 2006, promulgava-se o Decreto nº 5.840/2006⁴⁰, que revogava o seu antecessor e promovia mudanças significativas no PROEJA, a começar pela sua nomenclatura que passava a ser Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A partir desse novo Decreto, o PROEJA passa a ser ofertado na Educação Básica e não mais restrito ao Ensino Médio, abrindo sua oferta também para o Ensino Fundamental, como formação inicial e continuada (FIC) (BRASIL, 2006). Não por acaso o termo “Nível Médio” fora extraído da nomenclatura do programa e substituído por Educação Básica.

Também, o novo Decreto abriga mudanças significativas na oferta do PROEJA, eliminando a exclusividade de oferta pelas Instituições Federais de Educação Tecnológica⁴¹ e passando à possibilidade de ser ofertado por instituições públicas dos sistemas municipais e estaduais de ensino e também pelo Sistema S, além da Rede de Instituições Federais de Educação Profissional⁴². (BRASIL, 2006)

[...] a revogação do Decreto nº 5.478/2005, pela promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, trouxe diversas mudanças para o programa, entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional. (BRASIL, 2007b, p. 12)

Para Machado (2009, p. 27-28):

⁴⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm

⁴¹ Instituições Federais de Educação Tecnológica foi a nomenclatura usada no Decreto nº 5.478/2005, revogado pelo Decreto nº 5.840/2006, que passa a utilizar Rede de Instituições Federais de Educação Profissional.

⁴² Segundo o Art. 1º, § 5º, do Decreto nº 5.840/2006: “Para fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas”.

A possibilidade de construção de propostas curriculares de EJA, no ensino fundamental, integradas à perspectiva da formação inicial e continuada de trabalhadores e, no ensino médio, integradas à Educação profissional técnica está concretamente amparada no Decreto nº 5.840, que cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Assim, na esteira do ideário que envolveu a criação do PROEJA, abriu-se também a perspectiva de uma Educação que integrasse formação geral e formação profissional, na Educação Básica, ou seja, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, com a possibilidade de construção de itinerários formativos, numa concepção de formação ampliada. (COSTA; MACHADO, 2017)

Segundo o Documento Referência PRONATEC EJA (BRASIL, 2013, p. 06):

Decorrente do Decreto nº 5.840/2006, foram realizadas ações para implementação desta política, dentre elas destacam-se:

- a) o financiamento para abertura dos primeiros cursos do PROEJA ofertados nas redes federal e estadual;
- b) a elaboração dos três documentos base da política;
- c) a oferta de cursos de formação continuada para os profissionais da Educação para atuar nas ações do PROEJA, com carga horária de 120 a 240 horas;
- d) a fomento à oferta de cursos de pós-graduação lato sensu e de bolsas para cursos stricto sensu visando à qualificação de profissionais de Educação e o desenvolvimento de pesquisas;
- e) o financiamento de encontros e fóruns para discussão e divulgação da política;
- f) a inserção contributiva visando melhorar o processo educativo e minimizar a evasão escolar nos cursos do PROEJA;
- g) o incremento de recursos da assistência estudantil da Rede Federal para atendimento aos jovens e adultos matriculados no PROEJA; e
- h) o fomento à oferta de cursos PROEJA FIC Fundamental junto aos municípios, inclusive articulados com processos de certificação profissional.

A partir da promulgação do Decreto definitivo de criação do PROEJA, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), órgão subordinado ao MEC, preocupou-se em organizar fóruns temáticos para debater as concepções e as estratégias para a viabilização do programa, culminando no Seminário do PROEJA, ocorrido em abril de 2007, em Brasília/DF:

[...] com o objetivo de viabilizar condições para um pensar coletivo sobre a gestão de um Programa inserido em um sistema amplo e complexo, que não apenas envolve a rede federal, mas impõe a articulação com outros níveis de governo, além de diversos atores sociais. (BRASIL, 2007a, p. 02)

A partir do Seminário do PROEJA, a SETEC passaria a organizar-se em torno de juntar esforços para transformar o PROEJA, até então um programa, em uma política pública, articulando junto ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Conselhos

de Educação, movimentos sociais e demais agentes sociais envolvidos, a fim de consolidar a proposta do PROEJA. (BRASIL, 2007a)

Assumir o PROEJA como política pública significa dizer, também, que os recursos indispensáveis à sua manutenção devem originar-se não apenas do governo federal/SETEC, mas dos orçamentos das diferentes esferas de poder envolvidas e das instituições cujo fazer recebe, de uma forma ou de outra, investimentos públicos, que deixam de passar pelas mãos do governo federal. Do mesmo modo, entende-se que as destinações de recursos da Educação de jovens e adultos (EJA) que viabilizam as políticas nessa área precisam prever o Programa em todas as esferas de poder, assim como no orçamento de todas as instituições do campo, como componente integrado da compreensão do direito à Educação para jovens e adultos. (BRASIL, 2007a, p. 02-03)

Ainda em 2007, no segundo semestre, foram publicadas as diretrizes da política, regulamentando e norteando as ações do PROEJA em âmbito nacional. Assim, foram publicados os chamados “Documentos Base do PROEJA”⁴³: PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio (Documento Base PROEJA Técnico); PROEJA Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental (Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental); e PROEJA Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena (Documento Base PROEJA Indígena).

3.3 OS DOCUMENTOS BASE DO PROEJA

Segundo Jaqueline Moll (2010), entre 2005 e meados de 2007, as reflexões acerca da criação do PROEJA, desde a promulgação do primeiro Decreto, a sua revisão, revogação e promulgação do novo Decreto de criação, viabilizaram um conjunto intenso de debates, levando à construção de marcos que balizariam tanto a formação dos professores que atuariam na política quanto a própria política. Assim, foi constituído um grupo de trabalho que produziu o primeiro documento de referência para o PROEJA, o qual foi levado à consulta pública no ano de 2006, e produzidos mais dois documentos, abordando a formação inicial e continuada no Ensino Fundamental e a Educação Indígena, uma demanda da SECAD/MEC.

O conjunto de debates e ações propostos para consolidação do PROEJA organizou-se a partir dos princípios de universalidade da Educação básica articulada à Educação profissional e tecnológica para jovens e adultos do ensino fundamental ao ensino médio, prioridade do atendimento a estudantes/trabalhadores na perspectiva de sua formação humana e inserção ou reinserção social e laboral qualificada, indissociabilidade entre formação geral e profissional como princípio inalienável, condição *sine qua non* para construção de processos de inclusão emancipatória, que

⁴³ Os Documentos Base do PROEJA, dentre outras publicações referentes ao PROEJA, encontram-se disponíveis no Portal do Ministério da Educação: portal.mec.gov.br/proeja/publicacoes-do-proeja

permitam ou desencadeiem a ‘conversão’ de súditos em cidadãos. (MOLL, 2010, p. 134)

Assim, os pilares conceituais, a redação da proposta de execução e aplicabilidade da política são regulamentados em 2007, com a publicação dos Documentos Base do PROEJA, escritos e publicados à luz dos seus Decretos de criação, servindo como referencial norteador ao seu desenvolvimento e visando a continuidade e a consolidação da proposta, passando à sua institucionalização como uma política pública: “Pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da Educação, que por isso mesmo não se restringe a ‘tempos próprios’ e ‘faixas etárias’”. (BRASIL, 2007b, p. 13)

Consideradas as especificidades de cada Documento Base, imbricadas com o respectivo público participante, cabe a realização de uma análise dos três documentos, considerando os pontos relevantes com relação ao público que se destina. Assim, apresenta-se a análise nas páginas que se seguem.

3.3.1 Documento Base PROEJA Técnico

O Documento Base PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio (ou Documento Base PROEJA Técnico), conta com 71 páginas, onde estão distribuídos cinco capítulos. Cada capítulo conta com seções que buscam dar conta dos temas propostos, com exceção do Capítulo 2, onde o tema é tratado no corpo do próprio capítulo.

Costa e Machado (2017, p. 193-194) sintetizam o Documento:

Esse documento-base, elaborado com a participação de educadores, pesquisadores e gestores que atuam na modalidade de Educação de jovens e adultos (EJA) e na modalidade de Educação profissional (EP), tem por finalidade subsidiar a implantação do PROEJA, não apenas no âmbito da rede federal de Educação profissional e tecnológica, mas também nas redes estaduais e municipais de ensino. O texto inicia situando historicamente a temática da EJA, seus sujeitos e a importância de uma proposta de integração entre formação geral e formação profissional para a população jovem e adulta trabalhadora; aborda os percursos descontínuos e descompassados da Educação Básica no Brasil; apresenta as concepções e princípios que norteiam o programa; propõe um projeto político-pedagógico integrado para o programa e aborda aspectos operacionais relacionados à implantação do PROEJA.

Sobre os capítulos 1 e 2, Maraschin (2019, p. 71) avalia:

O Documento Base do Proeja ensino médio apresenta nos capítulos 1 e 2 sob os títulos “A Educação de jovens e Adultos no Brasil” e “Percursos descontínuos e em descompasso em relação à Educação básica no Estado brasileiro” vários dados da EJA no Brasil. Nesses, percebe-se os desafios da modalidade de ensino e as

características dos sujeitos que procuram a EJA e o Proeja – estudantes que desde muito cedo fogem da escola para ter o trabalho como primeira alternativa de vida, retornando depois para a escola, via a EJA.

Conforme descrito no Capítulo 1 do Documento, há um crescimento exponencial da demanda por políticas permanentes para a EJA, com foco na efetivação de ações que busquem um desenvolvimento teórico que tome por princípio o respeito às condições socioeconômicas, culturais, cognitivas e afetivas dos sujeitos da EJA. Implica, para a permanência das políticas, a regularidade de aporte financeiro e orçamentário, com vistas ao crescimento da oferta em resposta às demandas e à perenidade para além de mudanças de governos. (BRASIL, 2007b)

Também no Capítulo 1, pode-se compreender o objetivo do PROEJA, numa perspectiva de perenidade, na configuração de uma política pública educacional:

[...] o horizonte que se almeja aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para sua consolidação para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública de integração da Educação profissional com a Educação básica na modalidade de Educação de jovens e adultos.

Pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da Educação, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias” [...]. Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007b, p. 13)

O Capítulo 2, dentre outros assuntos inerentes ao tema, promove uma discussão acerca da produção coletiva do conhecimento, na busca por um novo modelo societário:

Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com o meio-ambiente e a natureza em geral como centro e na qual a tecnologia esteja submetida a uma racionalidade ética no lugar de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a produção coletiva do conhecimento deve estar voltada para a busca de soluções aos problemas das pessoas e das comunidades menos favorecidas na perspectiva da edificação de uma sociedade socialmente justa. (BRASIL, 2007b, p. 24)

No capítulo 3, que trata sobre as concepções e princípios do PROEJA, defende-se a efetivação de políticas e ações concomitantes, de curto, médio e longo prazos, na persecução da universalização do acesso à Educação básica, além de ser enfatizada a importância de se ofertar uma política de EPT ao público de jovens e adultos, de forma pública, gratuita, com a mesma qualidade dos cursos de EPT ofertados nas demais modalidades de ensino, considerado esse o objetivo central do Documento Base PROEJA Técnico. (BRASIL, 2007b)

Ao perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na Educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos. (BRASIL, 2007b, p. 34)

Para Maraschin (2019, p. 80), “o documento é claro, na página 35, ao destacar que é necessário romper com a dualidade cultura geral X cultura técnica assumindo a formação integral do educando”. Segundo o Documento, a dualidade estrutural propicia uma “Educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma Educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma *Educação pobre para os pobres*”. (BRASIL, 2007b, p. 35, grifo do autor)

Segundo Moll (2018), analisando o percurso histórico da Educação brasileira percebe-se que a escola reservada para os pobres era uma escola igualmente pobre, em investimentos, em possibilidades, com curta duração em anos e carga horária diária, a fim de que compreendessem desde cedo o lugar que ocupariam por toda a vida, em serviços precários.

Então, com a ruptura dessa dualidade histórica, por meio de uma formação com foco na integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, poderá a formação contribuir para o desenvolvimento científico, cultural, político e profissional dos envolvidos, na perspectiva do pleno exercício de sua cidadania. (BRASIL, 2007b)

No Capítulo 3 ainda se assevera sobre as possibilidades aos envolvidos no PROEJA:

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo. (BRASIL, 2007b, p. 36)

Também, são discutidos os princípios, os quais Maraschin (2019, p. 81) elenca:

A seguir, destacam-se os seus princípios que o documento traz como fundamentos da política:

- 1º) Papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais.
- 2º) Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação profissional nos sistemas educacionais públicos.
- 3º) A ampliação do direito à Educação básica, pela universalização do Ensino Médio.
- 4º) O trabalho como princípio educativo.
- 5º) A pesquisa como fundamento da formação do sujeito.

6º) As condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais”.

Cabe destacar aqui, a respeito do princípio de inclusão da população nas ofertas educacionais, a necessidade de compreensão acerca dessa inclusão, pois, dependendo da sua condução, pode promover a exclusão dos sujeitos por dentro do próprio sistema, ao não garantir a possibilidade de permanência e êxito desses sujeitos incluídos. (BRASIL, 2007b)

Também, há de se destacar, com referência ao terceiro princípio – ampliação do direito à Educação Básica pela universalização do Ensino Médio – que para a consolidação de saberes produzidos e adquiridos, faz-se necessária uma formação de tempo mais alongado (BRASIL, 2007b), não de uma formação aligeirada, de tempos curtos, como as aplicadas anteriormente na história da EJA no Brasil, como já discutido nesse trabalho.

Percebe-se, a partir da divisão dos capítulos, a preocupação com a proposta de integração curricular, expressa a partir da organização do Projeto Político-Pedagógico dos Cursos PROEJA (Capítulo 4 do Documento Base), onde são tratados desde os fundamentos político-pedagógicos do currículo, passando pela organização e estrutura curricular, organização dos tempos e espaços pedagógicos, até se chegar ao tópico avaliação, na perspectiva de uma formação integral (BRASIL, 2007b). Segundo Maraschin (2019, p. 81), “o documento traz como um capítulo ‘Projeto Político-Pedagógico Integrado’, destacando o currículo integrado e discutindo na visão de autores renomados a formação integrada, a organização dos tempos e espaços e a avaliação”.

Conforme o Documento (BRASIL, 2007b, p. 41, grifos do autor),

O que se pretende é **uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas**. Refere-se a **uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer**. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional.

Assim, na discussão do currículo, urge a necessidade de conceber relações entre a EPT, o Ensino Médio e a EJA, de maneira integrada, numa concepção de Educação como um direito de todos e imbuída da compreensão de um processo formativo contínuo. Dessa forma, considerar as especificidades do público, inclusive geracionais, é mister ao se tratar da construção do currículo para o PROEJA, sendo indispensável conhecer os sujeitos, ouvi-los e, sobretudo, considerar seus saberes e suas vivências nessa construção. (BRASIL, 2007b)

A EJA é entendida aqui, então, tanto como modalidade de ensino como estratégia de formação continuada. As funções *reparadora* e *equalizadora*, por meio das quais o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 atribui o caráter de fazer cumprir o dever do Estado

para assegurar o direito de todos à Educação, reduzindo a desigualdade entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interdito, associa-se à terceira função – a *qualificadora*. Esta função, segundo o Parecer, revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnição de homens e mulheres e de produção cultural. (BRASIL, 2007b, p. 42, grifos do autor)

Com efeito, busca-se a elaboração de um projeto político-pedagógico que contemple princípios, fundamentos, parâmetros e critérios que sejam condizentes com a diversidade dos sujeitos incluídos no PROEJA (BRASIL, 2007b), contemplando, assim, os fundamentos pedagógicos previstos para o programa:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo. (BRASIL, 2007b, p. 47)

Importa ressaltar que “a organização curricular não está dada *a priori*. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa” (BRASIL, 2007b, p. 48). Essa construção contínua deve considerar a realidade dos alunos, ressignificando-a, numa abordagem curricular inter e transdisciplinar, com metodologias dinâmicas e valorizando os saberes construídos em espaços não-formais de Educação, bem como respeitando a diversidade inerente ao seu público. (BRASIL, 2007b)

Na perspectiva de organização da estrutura curricular, o Documento Base aponta alguns autores e elenca nove aspectos, a saber:

- a) A concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2005, p. 114);
- b) A perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;
- c) A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL, 1996, §2º, Art. 38, LDB);
- d) A experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo;

- e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
- f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;
- g) A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;
- h) A construção dinâmica e com participação;
- i) A prática de pesquisa (adaptado de MACHADO, 2005). (BRASIL, 2007b, p. 49)

Para Moll (2010, p. 136), junto aos demais saberes contemplados na estrutura do currículo do PROEJA, “deverão estar presentes os saberes da contemporaneidade, que atravessam o cotidiano e dão sentido às relações sociais e às trajetórias pessoais daqueles que buscarem as salas de aula do PROEJA como *locus* de aprendizagens”.

Sobretudo, pondera-se que para a construção de um currículo integrado, é “imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática” (BRASIL, 2007b, p. 51), o que exige a realização de encontros regulares entre os sujeitos envolvidos na política.

Importante destacar que o processo de ensino-aprendizagem não se limita a espaços formais escolares, sendo construído também em espaços diversificados, com métodos e tempos próprios; em suma, o conhecimento é construído na escola, mas também em espaços como os de atividades laborais, de convívio social, dentre outros. Em se tratando de EJA, torna-se necessário, atendendo as especificidades desse público, pensar possibilidades de espaços e tempos que venham a contribuir para a sua formação. (BRASIL, 2007b)

Com isso, o Documento Base (BRASIL, 2007b, p. 52) prevê que “a organização do calendário escolar pode considerar as peculiaridades existentes: sazonalidade, alternância, turnos de trabalho, entre outras especificidades que surgirem à medida que essa política seja efetivamente implementada”.

Também, em atendimento às especificidades da EJA, insta destacar que:

[...] o aluno de EJA entra e sai de um curso dessa natureza a qualquer tempo, desde que verificadas suas condições para ingresso e o **domínio de conhecimento atingido, em confronto com os objetivos definidos para o curso**, o que tanto pode ser em tempo menor que o previamente fixado, quanto em tempo maior. (BRASIL, 2007b, p. 52, grifo do autor)

Sobre a avaliação dos alunos, o Documento destaca que ela deve ser compreendida como uma etapa do processo de construção do conhecimento, uma vez que seu objetivo é acompanhar o desenvolvimento da formação do aluno, dentro do processo de ensino-aprendizagem proposto, não desvinculando, assim, a avaliação da própria aprendizagem. Deve-se, assim, desenvolver o processo avaliativo numa concepção processual e contínua, na

busca da formação integral, de modo interativo/participativo, e utilizando de instrumentos diversificados que possibilitem aferir o desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2007b).

É imperativo, pois, “que não se reproduzam, pela avaliação, as exclusões vigentes no sistema, que reforçam fracassos já vivenciados e corroboram a crença internalizada de que não são capazes de aprender” (BRASIL, 2007b, p. 55), pelo contrário, que se compreenda que, sobretudo, “avaliar é reconhecer criticamente a razão da situação em que se encontra o aluno e os obstáculos que o impedem de ser mais” (BRASIL, 2007b, p. 55).

O Capítulo 5, *Aspectos operacionais*, aborda as condições de exequibilidade, tratando desde a coordenação, as instituições proponentes e parceiras, a oferta do PROEJA, passando pelos recursos humanos, materiais pedagógicos, monitoramento e avaliação da política, o seu financiamento, até a explanação do plano de implantação do PROEJA. (BRASIL, 2007b)

A coordenação geral do PROEJA, da concepção à avaliação, será realizada pela SETEC/MEC, assistida por um comitê nacional, consultivo, que realizará os processos de acompanhamento e de controle social do programa. (BRASIL, 2007b)

Sobre as instituições proponentes, como já tratado nesta seção, a promulgação do Decreto nº 5.840/2006 ampliou a abrangência de oferta do PROEJA, autorizando, além da Rede de Instituições Federais de Educação Profissional⁴⁴, as redes públicas estaduais e municipais de Educação e o Sistema S a ofertarem cursos PROEJA. Para tanto, o Documento Base PROEJA Técnico atribui as seguintes competências às instituições proponentes:

- a) A oferta gratuita de cursos no âmbito do PROEJA;
- b) Apresentar Plano de Trabalho Plurianual, contemplando todas as etapas do processo educacional, em que sejam explicitadas suas atividades e as das instituições parceiras, definindo claramente as responsabilidades de cada uma;
- c) Construir o Projeto Político-Pedagógico junto com os demais parceiros;
- d) Possibilitar, aos alunos dos cursos PROEJA, a aferição e reconhecimento, mediante avaliação individual, de conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares [*sic*];
- e) Certificar os alunos que concluírem os cursos com aproveitamento, em conformidade com as diretrizes do Decreto nº 5.840/2006;
- f) Proporcionar a gestores e docentes processos de formação que permitam a compreensão das especificidades da Educação de jovens e adultos e sua relação com a Educação profissional e o ensino médio. (BRASIL, 2007b, p. 58)

Também, caberá às instituições proponentes a oferta de vagas (na forma de edital público), as inscrições, as matrículas e a organização das turmas. A seleção poderá ser no

⁴⁴ Rede de Instituições Federais de Educação Profissional foi o termo utilizado no Decreto nº 5.840/2006 para designar o conjunto de Instituições Federais que atuavam nessa área (conforme já descrito neste trabalho). Essa, por sua vez, deu origem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada posteriormente pela Lei nº 11.892/2008, conjuntamente com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tema que será abordado na próxima seção.

formato de processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de instrumentos de seleção, sendo imperativa a condição de democratização do acesso à Educação. (BRASIL, 2007b)

Os Cursos PROEJA poderão ser ofertados nas formas presencial (curso totalmente executado em espaço definido, tendo alunos e professores presentes) ou semipresencial (curso com mais de 20% das atividades realizadas na modalidade de Educação à distância), sendo critérios para participação no programa: ter concluído o Ensino Fundamental e idade compatível com a determinada na legislação sobre EJA⁴⁵. (BRASIL, 2007b)

O Documento prevê também a realização de formação continuada de professores e gestores, em duas frentes: sob a responsabilidade das instituições proponentes, os cursos de formação continuada de 120 horas, a participação em seminários regionais e nacionais e a possibilidade de participação em demais programas de formação que tratem de temas correlatos ao PROEJA, como Ensino Médio, EJA e Educação Profissional; sob a responsabilidade da SETEC/MEC, como gestora nacional, a oferta de Especialização na área, a articulação para oferta de cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) que reflitam nas áreas afins ao programa e o fomento para abertura de linhas de pesquisa. (BRASIL, 2007b)

Quanto ao material educativo e publicações, o Documento prevê a possibilidade de produção de material, sob a responsabilidade das instituições ofertantes, com o envolvimento dos participantes do programa, alinhados à realidade local e vinculados ao projeto político-pedagógico dos cursos. Tais materiais deverão ser de domínio público, podendo ser socializados. (BRASIL, 2007b)

Sobre o financiamento, o Documento prevê que os recursos possam ser provenientes do orçamento da União, de acordos de cooperação com organismos internacionais ou, ainda, de outras fontes de fomento a projetos para a EPT. Determina, também, que haverá diferenciação de acordo com as modalidades ofertadas e de acordo com a natureza jurídica da instituição. (BRASIL, 2007b) Poderão ser financiados:

- a) investimentos em infra-estrutura [*sic*] (obras e equipamentos);
 - b) contratação de serviços de consultoria;
 - c) despesas de custeio em geral;
 - d) auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático etc.);
 - e) financiamento de material didático e de publicações impressas e eletrônicas.
- (BRASIL, 2007b, p. 62)

⁴⁵ O Documento Base PROEJA Técnico cita como legislação sobre a EJA o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, os quais, por sua vez, se reportam à Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), que tratam a idade mínima para inscrição no Ensino Médio, na modalidade de EJA, a idade de 18 anos.

A SETEC, quanto coordenação geral do PROEJA, coordenará o processo de monitoramento e avaliação do Programa, no que diz respeito à aplicação dos recursos destinados, ao projeto pedagógico e às instituições, e também ao pessoal envolvido no programa, inclusive alunos. (BRASIL, 2007b)

3.3.2 Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental

O Documento Base PROEJA Educação Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental (ou Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental), conta com 79 páginas, onde estão distribuídos sete capítulos. Mesmo contando com maior número de páginas e de capítulos, a estrutura aproxima-se da apresentada no Documento Base PROEJA Técnico, inclusive quanto ao conteúdo, respeitadas as especificidades de cada público.

Já na apresentação do Documento, é explicitado um dos objetivos do Programa:

O que se aspira é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais⁴⁶. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral. (BRASIL, 2007c, p. 05)

Para Maraschin (2019, p. 89), com a oferta do PROEJA FIC Ensino Fundamental, “ganha destaque a formação integral e uma concepção diferente de escola, que respeita os saberes dos estudantes jovens e adultos”.

O Documento evidencia a necessidade de “constituição de redes de pesquisa que venham dar suporte teórico-metodológico e socializar os conhecimentos produzidos” (BRASIL, 2007c, p. 05). Nesse sentido, para Jaqueline Moll (2010, p. 133):

Pode-se afirmar, à luz desse movimento, que o PROEJA reuniu as condições necessárias e suficientes para se apresentar como campo de conhecimento em construção, em suas dimensões epistemológicas, curriculares e pedagógicas, tendo como referência o Acordo de Cooperação PROEJA/CAPES – SETEC, edital CAPES 03/06, que instituiu linha de financiamento para formação de redes de cooperação acadêmica no país, constituindo núcleos de pesquisa sobre o PROEJA, por meio da concessão de bolsas de mestrado e doutorado. Essas redes associaram a análise e avaliação de políticas públicas, os contextos regionais de implantação da Educação profissional integrada à Educação de jovens e adultos, os componentes curriculares dessa integração, a diversidade sociocultural dos jovens e adultos, a relação entre Educação e trabalho na escolarização das populações jovens e adultas.

⁴⁶ Segundo Saviani (2007, p. 160): “O modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade”.

Temáticas associadas, desse modo, à implantação e implementação do PROEJA como política pública e como prática pedagógica nova.

Entretanto, mesmo havendo respaldo e respectiva importância à pesquisa, nem sempre seus resultados são considerados, como assevera Maraschin (2019, p. 89): “nesse processo de constituição da política, percebe-se o espaço que é propiciado à constituição da pesquisa. [...] mas, na maioria das vezes, não sendo reconhecidos esses dados nas instituições”.

Tais questões já se apresentam como desafios à política, necessitando serem enfrentadas, uma vez que, para que se possa efetivamente contribuir para a construção de um debate mais amplo sobre uma nova política societária para a Educação, em suas diversas modalidades, a pesquisa e os seus resultados precisam ser considerados centrais nas discussões, conferindo, como o próprio Documento afirma, o aporte teórico-científico necessário para a efetivação de mudanças.

O Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental se constitui na perspectiva de tornar-se um referencial teórico, que subsidie um projeto de EJA para a segunda fase do Ensino Fundamental, que integre formação profissional e elevação de escolarização, numa perspectiva de desenvolvimento integral dos indivíduos envolvidos. (BRASIL, 2007c)

No primeiro capítulo, *Pressupostos gerais*, logo no início é enunciada a diferença entre os Documentos Base PROEJA Técnico e PROEJA FIC Ensino Fundamental, tratando do objetivo central deste Documento, como destaca Maraschin (2019, p. 89): “No primeiro capítulo do Documento Base é explicado que o objetivo do documento é fazer uma reflexão e propor fundamentos acerca da integração entre a formação inicial e continuada de trabalhadores e os anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA”.

Em seu segundo capítulo, o Documento dá ênfase às questões relativas ao acesso, à qualidade e à permanência no Ensino Fundamental, tratando sobre a dualidade entre as ofertas pública e privada do Ensino Fundamental, sobre os problemas enfrentados, mesmo com a previsão de universalização de acesso a esse nível de ensino, e, em linhas gerais, sobre o percurso dos estudantes conforme as suas classes sociais. (BRASIL, 2007c).

No título “Acesso, permanência e qualificação da Educação básica em geral e do ensino fundamental em particular: o quadro atual” destaca que apesar da universalização do acesso ao ensino fundamental ainda existem problemas como qualidade dos processos educacionais, a dualidade do público versus privado, a repetência e a evasão. (MARASCHIN, 2019, p. 89)

Uma dificuldade relatada no Documento é a descontinuidade de políticas públicas para a Educação, ocasionadas pela falta de políticas de Estado, sendo em sua grande maioria

políticas de governo, que mudam constantemente devido a alta rotatividade de dirigentes na Educação, nas diferentes esferas (municipal, estadual e/ou federal), bem como à promoção de políticas de interesse pessoal do dirigente ou do grupo ao qual representa. (BRASIL, 2007c)

Também, o Documento destaca que cerca de 97% das crianças entre 07 e 14 anos tinham acesso ao Ensino Fundamental, porém, devido às deficiências nos sistemas de ensino, que acarretam na evasão de crianças das classes mais populares, estimava-se uma taxa de 7,5% de evasão no Ensino Fundamental tido como regular, acrescida de 30% de distorção idade-série. Ainda, dados do PNAD/IBGE de 2005 apontam que 19,7 milhões de brasileiros possuíam apenas 04 anos de estudos, portanto tendo concluído somente as séries iniciais do Ensino Fundamental, e que 47,6 milhões de brasileiros e brasileiras, cerca de 26% da população estimada para aquele ano, não tinham chegado a completar o Ensino Fundamental, tendo até 07 anos de estudo⁴⁷. (BRASIL, 2007c)

Nesse sentido, merece ainda destaque o fato de que essa significativa quantidade de cidadãos com menos de 8 anos de escolarização tem efetivamente comprometida suas possibilidades de inserção social, política, cultural e econômica em uma sociedade que exige níveis cada vez mais crescentes de escolarização e de certificação profissional. (BRASIL, 2007c, p. 16)

O terceiro capítulo do Documento aborda o (re)conhecimento da integração dos anos finais (segunda etapa) do Ensino Fundamental com uma formação profissional inicial, na modalidade de EJA, como processo de ressignificação à essa etapa de escolarização.

[...] a integração da Educação Profissional/formação inicial e continuada com o ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos visa contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. **Assim, essa nova possibilidade educativa considera as especificidades do mundo do trabalho, mas não se restringe a elas.** (BRASIL, 2007c, p. 20, grifo nosso)

Ainda no capítulo 3, aponta-se para o aumento significativo da demanda de jovens e adultos no Ensino Fundamental, que chegou a 1.906.976 matrículas, entre a 5ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental na modalidade EJA, segundo o Censo Escolar de 2005, impulsionada pela elevação da escolaridade mínima exigida pelo mundo do trabalho e agravada por fatores como evasão escolar e baixa escolaridade da população. (BRASIL, 2007c)

⁴⁷ Segundo Jaqueline Moll (2018), o país avançou no acesso à educação na faixa dos 04 aos 17 anos e quase universalizou na faixa dos 06 aos 14; contudo, a reprovação e a evasão escolar ainda são marcas em milhões de estudantes. Na faixa dos 15 aos 17 anos, apenas metade dessa população encontra-se no Ensino Médio, pois, cerca de três milhões encontram-se ainda cursando o Ensino Fundamental (retidos) e mais de um milhão se evadiu do contexto escolar.

Sobre os baixos níveis de escolaridade, Jaqueline Moll (2018) pondera que, assim como o analfabetismo, são condições estruturantes do processo de exclusão social e marginalização socioeconômica dos indivíduos, com consequências à consolidação da democracia e do desenvolvimento socioeconômico do país.

Assevera-se que, apesar do expressivo número de matrículas, o Ensino Fundamental na modalidade EJA registra cerca de 30% de evasão, segundo dados obtidos pela SECAD junto às Secretarias Estaduais de Educação no ano de 2006. (BRASIL, 2007c)

No Documento (BRASIL, 2007c, p. 18), segundo a SECAD:

[...] os estudantes do ensino fundamental na modalidade EJA são pessoas 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. Algumas dessas pessoas nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar em função da entrada precoce no mundo do trabalho ou mesmo por falta de escolas. A maioria daquelas que já passou pela instituição escolar carrega uma história marcada por numerosas repetências e interrupções. Entretanto, observa-se que, quando retornam à escola, levam significativa gama de conhecimentos e saberes construídos ao longo de suas vidas.

A partir da análise do público envolvido, é ponderado no Documento sobre fatores recorrentes que levam os alunos dessa modalidade a evadirem, tais como problemas relacionados com a atividade laboral (dificuldades de conciliar horário de trabalho e horário escolar, mudanças de emprego, horário de trabalho ou jornadas duplas ou triplas); problemas de ordem familiar (doenças na família, gravidez, dificuldades de conciliar família e estudo ou, muitas vezes, família, estudo e trabalho); distância da escola (problemas com transporte, mudança de endereço, de bairro ou até de cidade); ou ainda, a inadequação com a proposta pedagógica apresentada pela escola, a não-adaptação à nova rotina escolar, o baixo rendimento escolar e as reiteradas repetências. (BRASIL, 2007c)

Outro fator apontado é a inexpressividade ou falta de um real significado que o Ensino Fundamental representa para seu público, visto que para a grande maioria ele não reflete em ascensão profissional ou melhoria salarial, ou mesmo a possibilidade de continuação de estudos. Nesse sentido, a integração entre formação profissional inicial e Ensino Fundamental, pela EJA, mostra-se como uma possibilidade de produzir significado para essa etapa da escolarização. (BRASIL, 2007c)

Esse tipo de formação colaborará de uma forma mais imediata e direta para a qualificação profissional. Mas é fundamental percebê-la também numa perspectiva de longo prazo, mais ousada, ou seja, devem-se criar as condições para que os concluintes possam efetivamente retomar sua trajetória educacional e continuar os

estudos no nível médio, o que poderá contribuir, inclusive, para o acesso ao ensino superior. (BRASIL, 2007c, p. 19)

Torna-se imperativa a necessidade de se garantir, além do acesso de jovens e adultos a um Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, a sua permanência e o seu êxito (conclusão) nos cursos ofertados nessa modalidade e nível de ensino. (BRASIL, 2007c)

No capítulo 4, fundamenta-se a integração entre a Educação Profissional inicial e o Ensino Fundamental, por meio da vinculação da Educação escolar com o mundo do trabalho, invocando a CF de 1988, a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 5.154/2004 e os Decretos de criação do PROEJA – Decreto nº 5.478/2005, revogado e substituído pelo Decreto nº 5.840/2006. (BRASIL, 2007c)

Os cursos no âmbito do PROEJA FIC Ensino Fundamental deverão ser estruturados com foco na integração dos conhecimentos da Educação Básica com os específicos da formação profissional inicial, que deverá estar relacionada a uma área profissional⁴⁸ ou arcos ocupacionais⁴⁹, conforme o Anexo 1 do Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental.

Destaca Maraschin (2019, p. 91) que, “no documento, em várias passagens, são retomadas a necessidade de vinculação da política com o mundo do trabalho e a articulação do conhecimento no e pelo trabalho e ainda reconhecendo a diversidade do trabalho”.

Historicamente, a Educação voltada aos trabalhadores, tanto na escolarização quanto nos processos de qualificação profissional, é conduzida de forma desarticulada, sem a devida correlação entre os conhecimentos gerais e os profissionais, tratando-os de forma aligeirada, numa perspectiva de formação para a empregabilidade. Denota-se que é da articulação entre conhecimento geral e formação profissional que se aproximam Educação e trabalho, sendo esse compreendido como princípio pedagógico nessa perspectiva de qualificação da Educação Básica, juntamente com a necessidade de integração de conhecimentos teóricos e práticos, de científicos e de tecnológicos e de cultura básica com geral. (BRASIL, 2007c)

⁴⁸ Áreas profissionais são a forma de organização dos Cursos Técnicos de Nível Médio e, não havendo diretriz para a formação inicial e continuada, optou-se pelo uso dessas como sugestão para sua organização. Conforme Anexo 1 do Documento, são elencadas as áreas profissionais: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem- Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Serviço de Apoio Escolar, Telecomunicações, Transportes e Turismo e Hospitalidade.). (BRASIL, 2007c)

⁴⁹ Arco ocupacional é um conjunto de ocupações que se relacionam, tendo em comum sua base técnica. Assim, um arco ocupacional pode apresentar diversas ocupações, sendo que, para efeito do PROEJA FIC Ensino Fundamental, cada arco poderá ter quatro ou cinco ocupações, limitadas devido à carga horária disponibilizada nos Cursos. São sugeridos no Anexo 1 os arcos ocupacionais: Administração, Agro-extrativista, Alimentação, Arte e Cultura, Construção e Reparos, Educação, Esporte e Lazer, Gestão Pública e 3º Setor, Gráfica, Joalheria, Madeira e Móveis, Metalmecânica, Pesca/Piscicultura, Produção Rural, Saúde, Serviços Domésticos, Serviços Pessoais, Telemática, Transporte, Turismo e Hospitalidade, e Vestuário. (BRASIL, 2007c)

No quinto capítulo do Documento, encontram-se elencados os pressupostos e os princípios que norteiam a política, tendo como entendimento a necessidade do reconhecimento das especificidades dos campos tratados pela política na construção de um currículo integrado. (BRASIL, 2007c)

O PROEJA tem seus alicerces na convergência de três campos da Educação que consideram: a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o modo próprio de fazer a Educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania (Educação Básica). (BRASIL, 2007c, p. 27)

Na análise de Sidinei Cruz Sobrinho (2016, p. 22):

Os pressupostos e princípios identificados no Documento Base também nos levam a compreender o PROEJA como um exemplo de práxis política uma vez que estes pressupostos nascem da realidade dos indivíduos visando o bem comum: o jovem e adulto como trabalhador e cidadão; o trabalho como princípio educativo; as novas demandas de formação do trabalhador; relação entre currículo, trabalho e sociedade. Conforme o Documento Base, são princípios: a) Princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos; b) Princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; c) Princípio de construção coletiva do conhecimento; d) Princípio da vinculação entre Educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica; e) Princípio da interdisciplinaridade; f) Princípio da avaliação como processo.

O sexto capítulo, *Projeto Político Pedagógico*, trata do tema em oito seções, como destaca Maraschin (2019, p. 92):

Além dos princípios, o documento apresenta considerações sobre o público beneficiário, modalidade de oferta, organização curricular e dos tempos e espaços, aproveitamento de estudos e experiências anteriores, avaliação e áreas de formação. Dessa forma, pode-se concluir que o PROEJA FIC caminha os mesmos princípios do PROEJA Médio e busca uma transformação da EJA e da EP.

Tendo por objetivo a integração entre os conhecimentos geral e profissional inicial, considerando metodologias que respeitem os tempos e espaços da realidade dos sujeitos envolvidos na política, o PROEJA FIC Ensino Fundamental tem como um de seus principais desafios a construção de uma proposta pedagógica alicerçada no trabalho e na elevação da escolarização, pautada no respeito à diversidade e ao perfil de cada sujeito incluído na política e de suas experiências. (BRASIL, 2007c)

Nesse sentido, são elencados alguns princípios básicos para nortear essa construção⁵⁰: “a) O diálogo entre professor e aluno; b) A história de vida do aluno; c) O espaço e tempo de formação; d) A produção de conhecimento; e) A abordagem articulada das informações; f) A preparação para o trabalho em suas várias dimensões”. (BRASIL, 2007c, p. 31-32)

Sobre o público beneficiário da política, insta ressaltar que o Decreto de constituição do PROEJA não determina a idade mínima para acesso aos cursos e que na EJA, por sua vez, é aceita a idade mínima de 15 anos para matrícula no Ensino Fundamental. Contudo, o PROEJA FIC Ensino Fundamental, segundo o Documento Base, adota a idade mínima de 18 anos para ingresso, considerando que os jovens entre os 15 e 17 anos devem, prioritariamente, ser atendidos no ensino tido como regular. (BRASIL, 2007c)

Quanto à modalidade de oferta, o PROEJA FIC Ensino Fundamental será ofertado exclusivamente de modo presencial, visando à retomada do percurso formativo dos jovens e adultos incluídos, recuperando o sentido e a significância da escolarização. (BRASIL, 2007c)

A proposta de organização curricular, exposta no sexto capítulo, é de integração dos conhecimentos geral e profissional inicial, por meio da interdisciplinaridade, como tratado também no capítulo cinco do Documento Base (Princípio da Interdisciplinaridade).

A interdisciplinaridade assume, assim, uma postura de busca pela unificação do saber e pela preservação da integridade do pensamento, indo muito além da mera composição entre componentes curriculares ou conteúdos, podendo ser compreendida como um método de cooperação entre esses, com vistas ao desenvolvimento mútuo. (BRASIL, 2007c)

A interdisciplinaridade, proposta nessa forma de organização por áreas temáticas, é uma posição epistemológica e pedagógica que se realiza diretamente na prática docente. O planejamento conjunto por parte de uma equipe interdisciplinar pode levar à eleição de eixos integradores, projetos de trabalho, temas geradores que podem ser propostos como um objeto de estudo, um projeto de intervenção ou de empreendimento (BRASIL, 2007c, p. 37)

Nesse cenário, há de se considerar que a opção por uma metodologia como a proposta exige da Escola a sua reestruturação curricular, a reorganização dos tempos e espaços, o investimento em formação continuada dos professores e uma Coordenação Pedagógica atuante, que viabilize e acompanhe a implementação dessa proposta. (BRASIL, 2007c)

A proposta apresentada pelo Documento Base, quanto organização de tempos e espaços, é de que sejam ofertados cursos de forma presencial, organizados por modalidades,

⁵⁰ Segundo o Documento, “para a consecução de uma proposta como a sugerida, faz-se necessário que ela se pautem em alguns princípios básicos. No entanto, não é demais lembrar que se tratam de referenciais e não determinações inflexíveis”. (BRASIL, 2007c, p. 31)

etapas ou fases, de acordo com a proposta da instituição ofertante, e com carga horária mínima de 1.400 horas, sendo, no mínimo, 1.200 horas para a formação geral e 200 horas para a profissional, com vistas a assegurar o seu “não aligeiramento”. (BRASIL, 2007c)

Os cursos e programas serão ofertados na forma presencial, tendo em vista a necessidade do trabalho coletivo, do incentivo do docente e a atuação dos jovens e adultos na construção das relações entre os sujeitos do processo educativo, utilizando diferentes tecnologias de informação e comunicação como recurso pedagógico. No entanto, a oferta presencial não deve ser um limitador na organização dos tempos e espaços nos cursos, ou seja, poderão ser respeitados os calendários sazonais, bem como exploradas as possibilidades envolvidas com a pedagogia da alternância. Desde que não haja descaracterização da modalidade presencial, pode-se fazer uso de recursos da Educação à distância, tendo como objetivo a familiarização desses jovens e adultos com esses meios, bem como a dinamização das aulas. (BRASIL, 2007c, p. 50)

Recomenda-se, ainda, que as instituições proponentes considerem no planejamento dos cursos ofertados, as demandas sociais e os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, com vistas ao desenvolvimento de elos com a comunidade, aproximando a Escola da sociedade e, por conseguinte, do cotidiano dos sujeitos envolvidos. (BRASIL, 2007c)

É previsto o aproveitamento de estudos e experiências anteriores, utilizando-se dos conhecimentos prévios assimilados em experiências escolares anteriores ou extraescolares, com vistas a novas aprendizagens e construção de novos conhecimentos. (BRASIL, 2007c)

A aprendizagem é entendida como processo pelo qual o indivíduo relaciona um novo conhecimento com os conhecimentos anteriormente construídos, e também, como o processo pelo qual as informações e as habilidades desenvolvidas interagem e passam a ter sentido para o sujeito. (BRASIL, 2007c, p. 40)

Convém sempre destacar que a EJA é composta por sujeitos com diferentes tempos de escolarização e tempos fora da Escola ou dos processos formais de Educação, com níveis distintos de conhecimento e de desenvolvimento intelectual, dentre outras diferenças, que precisam ser pautadas no planejamento de atividades que respeitem as singularidades e a diversidade posta, propiciando trocas de saberes e situações cooperativas e colaborativas entre os estudantes. (BRASIL, 2007c)

Dentro da concepção proposta para o PROEJA, o processo avaliativo precisa ser compreendido “como diagnóstico, num processo investigativo, de permanente indagação, orientador do planejamento, com vistas a promover aprendizagem e avanços de alunos e alunas” (BRASIL, 2007c, p. 41).

Considerando que a proposta da política é de integração de conhecimentos, torna-se imperativo que o processo avaliativo seja planejado antecipadamente pela equipe de trabalho,

evitando fragmentações e aproximando as áreas, sem perder, no entanto, as suas especificidades. Diante disto, alguns instrumentos avaliativos podem auxiliar o processo de construção do conhecimento, como avaliações escritas em grupos e individuais, portfólios, processos de autoavaliação, relatórios, projetos, dentre outros, que fundamentalmente devem oportunizar ao estudante o acompanhamento de seu desenvolvimento e, sobretudo, indicar caminhos para seu avanço na construção do seu conhecimento. (BRASIL, 2007c)

Cabe ainda ressaltar que, mesmo o processo avaliativo sendo integrado, “há a possibilidade de que o aluno avance em uma área e não em outra, mas, sobretudo, o aluno precisa saber que conhecimentos construiu e o que não construiu e ser orientado sobre como progredir, como avançar”. (BRASIL, 2007c, p. 42)

Assim como no Documento Base PROEJA Técnico, o do PROEJA FIC Ensino Fundamental reserva o último capítulo para os aspectos operacionais referentes à implementação e oferta da política. O capítulo inicia atribuindo ao MEC a responsabilidade por articular ações entre distintos níveis e esferas do governo, inclusive órgãos da administração pública federal, visando a difusão da política, bem como a otimização da aplicação de recursos. (BRASIL, 2007c)

Sobre a Coordenação Geral, assim como no caso do PROEJA Técnico, será exercida pela SETEC/MEC, que poderá, a seu critério, constituir um núcleo gestor, que deverá ser composto por representantes das Secretarias do MEC, da CAPES e do INEP. Também, receberá assessoramento de um comitê nacional, de caráter consultivo que, acompanhará a implementação nacional do PROEJA. (BRASIL, 2007c) Compete à Coordenação Geral:

- a) Disponibilizar diagnóstico da oferta de EJA ensino fundamental 2º segmento;
- b) Realizar levantamento das experiências que se enquadrem nas concepções do PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental;
- c) Elaborar e publicar editais periódicos para o PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental;
- d) Organizar, junto às unidades-pólo da Especialização PROEJA, núcleos regionais para monitoramento, acompanhamento e avaliação das ações das instituições proponentes;
- e) Propor planos de formação continuada, incluindo especialização, mestrado e doutorado em áreas afins do PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental;
- f) Fomentar a criação de linhas de pesquisa em Educação na modalidade PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental;
- g) Assessorar, com auxílio dos núcleos regionais, as instituições proponentes e suas parceiras nos aspectos pedagógicos e de gestão;
- h) Incluir no Censo da Educação Básica (Profissional) o cadastro específico para os alunos do PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental;
- i) Implantar, com auxílio dos núcleos regionais, sistema de monitoramento e avaliação;
- j) Monitorar, com auxílio dos núcleos regionais, os projetos em curso no programa;

- k) Manter, com auxílio dos núcleos regionais, atualizadas as informações pertinentes aos projetos em curso no Programa;
- l) Organizar a realização de seminários regionais e nacionais; e
- m) Organizar catálogo dos cursos ofertados pelo PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental. (BRASIL, 2007c, p. 46-47)

Também, a Coordenação Geral é responsável pela composição de núcleos regionais para monitoramento, acompanhamento e avaliação das instituições proponentes quanto ao cumprimento dos objetivos da política. (BRASIL, 2007c)

Para oferta do PROEJA FIC Ensino Fundamental, poderão ser proponentes instituições públicas dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, além do Sistema S (BRASIL, 2007c), tendo, como proponentes, as atribuições:

- a) Propor cursos gratuitos no âmbito do PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental;
- b) Apresentar plano de trabalho plurianual, contemplando todas as etapas do processo educacional, em que sejam explicitadas suas atividades e as das instituições parceiras, definindo claramente as responsabilidades de cada uma, inclusive, a distribuição dos recursos aportados entre as participantes;
- c) Responsabilizar-se pelas ações relacionadas ao projeto que estejam ao encargo das instituições parceiras;
- d) Construir o projeto político-pedagógico junto com os demais parceiros;
- e) Certificar os alunos que concluírem os cursos com aproveitamento, em conformidade com as diretrizes do Decreto nº 5.840/2006. A certificação deverá ser única e, no caso de haver parcerias, poderá constar no certificado a chancela das instituições participantes.
- f) Proporcionar a gestores, técnicos e docentes processos de formação que permitam a compreensão das especificidades da Educação de Jovens e Adultos e sua relação com a Educação Profissional e o ensino fundamental;
- g) Propor metodologia e realizar avaliação periódica do pessoal envolvido referente às suas ações desenvolvidas junto ao PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental;
- h) Responsabilizar-se por fornecer todas as informações relacionadas às atividades do projeto quando solicitadas pela coordenação-geral ou por quem ela designar; e
- i) Apresentar relatório de aplicação financeira dos recursos recebidos. (BRASIL, 2007c, p. 47-48)

Como já visto neste trabalho, os cursos ofertados no âmbito do PROEJA FIC Ensino Fundamental deverão buscar atender demandas do mundo trabalho. Entretanto, algumas questões precisam ser consideradas:

- a) A correspondência entre as demandas e a oferta dos cursos deve ser considerada sob a ótica do direito do trabalhador à cidadania;
- b) A escolha do curso deverá considerar a inclusão daqueles em situação de risco social;
- c) Os cursos ofertados deverão interagir com as ações de outras políticas públicas de Educação, emprego, trabalho e renda;
- d) A qualificação profissional deverá proporcionar ao trabalhador a aquisição de conhecimentos que promovam o processo de inserção no mundo do trabalho e estar plenamente articulada com as políticas públicas de desenvolvimento sustentável da região. (BRASIL, 2007c, p. 49)

Quanto à oferta de vagas, o Documento destaca que os Cursos deverão ser gratuitos e atribui às proponentes a responsabilidade pela oferta de vagas, pelas inscrições, pela seleção realizada via edital público, pelas matrículas e pela organização das turmas. (BRASIL, 2007c)

São critérios para inscrição e matrícula no PROEJA FIC Ensino Fundamental:

- a) ter o primeiro segmento do ensino fundamental concluído, ou seja, ter a 4ª série concluída ou demonstre por meio de processo avaliativo ter base de conhecimentos necessária para continuidade de estudos na 5ª série; e
- b) ter idade compatível com o público definido no Programa. Recomenda-se que as turmas sejam organizadas em espaços adequados com, no máximo, 30 alunos por ambiente e com recursos compatíveis. (BRASIL, 2007c, p. 50-51)

Também é responsabilidade das instituições proponentes a oferta de formação continuada aos gestores, técnicos e docentes que atuam junto ao PROEJA FIC Ensino Fundamental, com vistas ao atendimento de necessidades de competência técnica, humanística e interativa, como destaca o Documento (BRASIL, 2007c, p. 51):

A formação continuada dos gestores, técnicos e docentes deve ser realizada, objetivando assegurar aos profissionais o aprimoramento para o exercício de suas funções, devendo garantir a (re)construção de conhecimentos voltados para: a elaboração do planejamento, a construção da proposta pedagógica, a elaboração de material didático que contemple a integração entre EJA e Educação Profissional, a elaboração de relatórios; e a implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto. Esta formação deverá ser permanente e sistemática, enfocando ações de natureza política, técnico-pedagógica e administrativa.

O plano de capacitação dos gestores, técnicos e docentes deverá contemplar: formação continuada em PROEJA, com carga horária total de 120 horas, sendo no mínimo 40 horas realizadas previamente ao projeto; participação em seminários regionais e nacionais; a possibilidade de participação de professores e gestores em outras formações sobre o PROEJA e em programas que tenham correlação com o tema (EJA, Educação Profissional). (BRASIL, 2007c) Também, “as instituições deverão assumir o compromisso de possibilitar aos gestores, docentes e técnicos a participação em programas de capacitação, possibilitando inclusive, o acesso aos eventos patrocinados pelos órgãos federais”. (BRASIL, 2007c, p. 52)

Ao MEC compete a realização de um programa nacional de capacitação de docentes para atuação na política, em parceria com os Estados, podendo fazer uso da EAD para a oferta de programas de Especialização em PROEJA, bem como a articulação institucional para a realização de programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que tenham reflexo em áreas afins à política e no fomento a linhas de pesquisa em PROEJA. (BRASIL, 2007c)

Sobre o material educativo⁵¹, é prevista a possibilidade de desenvolvimento sob a responsabilidade das proponentes e suas parcerias, envolvendo alunos e professores participantes do PROEJA, sendo materiais considerados de posse pública e podendo ser socializados. (BRASIL, 2007c)

O Documento prevê o assessoramento às instituições proponentes, bem como o monitoramento e a avaliação da implementação do PROEJA FIC Ensino Fundamental. Para tanto, “a SETEC/MEC deverá disponibilizar uma equipe de técnicos para assessorar no desenvolvimento do processo educacional, englobando os aspectos pedagógicos e de gestão ou outras áreas onde existir necessidade comprovada”. (BRASIL, 2007c, p. 53)

Quanto ao monitoramento e a avaliação, serão executados pelos núcleos regionais, coordenados pela SETEC, para acompanhamento da implementação e operacionalização dos cursos ofertados, visando possíveis intervenções para correções, incidindo sobre a aplicação de recursos, o projeto pedagógico e as instituições, relatando dados relativos à movimentação dos alunos e a equipe envolvida na política. Esses dados, informados pelas proponentes, resultarão em relatórios que nortearão as ações da Coordenação Geral. Em nível regional os núcleos realizarão o monitoramento, acompanhando os cursos, numa perspectiva de intervir mais diretamente frente aos problemas cotidianos, conferindo maior qualidade à formação ofertada. (BRASIL, 2007c) Conforme a proposta, “esse processo de monitoramento contínuo também permitirá aos gestores, corrigir rumos, introduzindo ações, identificando linhas de reforço de capacitação para técnicos e docentes de todos os níveis”. (BRASIL, 2007c, p. 54)

Os núcleos regionais deverão realizar reuniões semestrais para discutir os resultados dos relatórios apresentados e, a partir disso, prestar o assessoramento necessário, buscando assegurar a execução de todas as ações previstas no plano de trabalho das proponentes, e serão responsáveis por organizar reuniões anuais, com a participação de representantes da Coordenação Geral, instituições proponentes e parceiros no desenvolvimento da política, para socializar e avaliar as atividades desenvolvidas ao longo do ano. (BRASIL, 2007c)

Nesse mesmo sentido, a Coordenação Geral deverá organizar pelo menos uma reunião nacional a cada dois anos, com participação de representantes dos núcleos regionais, instituições proponentes e demais parceiros, para socializar e avaliar as atividades desenvolvidas no período. (BRASIL, 2007c)

⁵¹ Segundo o Documento, “entende-se por materiais educativos todos os recursos de apoio à mediação pedagógica baseados no uso das tecnologias de comunicação e interação para a produção e veiculação das propostas pedagógicas”. (BRASIL, 2007c, p. 52)

Sobre financiamento, o Documento destaca que os recursos orçamentários a serem investidos na implementação e manutenção da política poderão ter origem na União, por meio do MEC e do MTE, nas parcerias com demais órgãos ou entidades públicas e nos convênios de cooperação com órgãos internacionais (BRASIL, 2007c), podendo financiar:

- a) capacitação – formação inicial e continuada dos gestores, técnicos, docentes e alunos;
- b) infra-estrutura – manutenção, conservação de instalações físicas e aquisição de equipamentos;
- c) locação de bens e serviços vinculados ao ensino;
- d) aquisição e produção de material didático-pedagógico;
- e) material de consumo;
- f) diárias e passagens;
- g) outros serviços de terceiros pessoa física e pessoa jurídica, exceto obras. (BRASIL, 2007c, p. 54-55)

O Documento destaca que, para as instituições se habilitarem à percepção de recursos destinados à política, devem atender aos critérios de elegibilidade:

- a) Demonstrar evidências de sustentabilidade financeira para gastos recorrentes e incrementais;
- b) Dispor de uma equipe de gerenciamento específica para o planejamento e execução do PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental, voltado para o 2º segmento do Ensino Fundamental;
- c) Prever ações que assegurem a formação dos gestores, técnicos e professores;
- d) Prever ações de Políticas de Assistência ao Estudante;
- e) Ter experiência com EJA ou Educação Profissional;
- f) Apresentar uma equipe técnica preferencialmente com qualificação de nível superior;
- g) Possuir condições de infra-estrutura para operacionalização do projeto;
- h) Possuir equipe gestora com disponibilidade para as ações do projeto, incluindo a participação em eventos concernentes ao Programa;
- i) Apresentar condições de oferta de curso dentro das políticas de Educação, trabalho e geração de emprego e renda, observando as demandas econômicas locais e regionais. (BRASIL, 2007c, p. 55-56)

A destinação de recursos para a assistência aos estudantes será realizada, nas instituições federais, via suplementação na rubrica específica para esse fim; no caso dos estados e municípios, serão realizadas conforme dispositivos do FUNDEB. (BRASIL, 2007c)

Finalizando o Documento, é tratado sobre os sistemas de comunicação e informação, destacando a SETEC como responsável pela viabilização de um ambiente virtual de aprendizagem que assista às instituições na mediação pedagógica e na gestão, pela coleta e publicização de dados acerca da infraestrutura e do projeto pedagógico dos Cursos ofertados, conjuntamente com os núcleos regionais e pela organização de um catálogo de Cursos ofertados, em colaboração com o MTE. (BRASIL, 2007c)

3.3.3 Documento Base PROEJA Indígena

O Documento Base PROEJA Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena (Documento Base PROEJA Indígena), conta com 123 páginas, onde estão distribuídos 19 capítulos, e já na introdução encontra-se a justificativa da demanda de desenvolvimento de um programa para os povos indígenas:

A demanda colocada pelos indígenas para a Educação escolar refere-se, em síntese, ao anseio crescente dessas comunidades de que aquela venha a contribuir com reflexão e encaminhamentos para as suas necessidades de sustentação econômica, de gestão territorial, de saúde, entre outras, conferindo-lhes autonomia em áreas cruciais para a sua sobrevivência, com autogestão. (BRASIL, 2007d, p. 11)

O Documento salienta que a proposta emergiu de uma necessidade colocada pelos próprios povos indígenas e, também, que existem algumas experiências em andamento idealizadas por ONGs, Organizações Indígenas, Secretarias de Educação, com apoio de Universidades Federais, CEFETs e EAFs (BRASIL, 2007d). Segundo Cerri (2012, p. 27):

A aproximação entre a Educação profissional e a Educação escolar indígena na modalidade de jovens e adultos de acordo com o Documento Base do PROEJA (2007), partiu dos próprios povos indígenas e seus representantes, que anseiam em possuir uma comunidade mais reflexiva e encaminhada para atender as necessidades de sustentação econômica, gestão territorial e saúde.

Insta destacar que, “a aproximação entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Escolar Indígena tem em vista o atendimento dessa demanda e, conseqüentemente, segue os princípios e direitos da Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2007d, p. 11). Também, a aproximação se torna possível graças a mudança na concepção de Educação Profissional: antes a oferta se restringia a habilitar os indígenas participantes a galgarem um posto de trabalho; com a nova concepção, compreende-se que a Educação Profissional extrapola o mundo do trabalho, preocupando-se com a formação integral, articulando formação de base propedêutica e profissional, de modo a propiciar a busca da autonomia do sujeito, possibilitando que eles próprios atuem no processo de formação. (BRASIL, 2007d)

Nas primeiras páginas do Documento (BRASIL, 2007d, p. 13), esclarece-se que:

Enquanto proposta nova, este Documento está aberto ao diálogo. Ele quer tanto demonstrar e divulgar o interesse do governo federal em responder à demanda posta, como também estimular e convidar todos os envolvidos – povos indígenas, comunidades acadêmicas, sistemas de ensino, organizações de apoio aos povos indígenas – a contribuir com idéias e críticas, visando o enriquecimento da proposta.

Segundo o Documento Base, em seu primeiro capítulo, a proposta para construção de um programa voltado à Educação Indígena surge de uma ação conjunta entre SECAD e SETEC, a partir de reivindicações do movimento indígena para oferta de formação profissional na área da saúde com escolarização, pois, os agentes indígenas de saúde e saneamento, em boa parte, não tiveram acesso à escolarização, o que impede a continuação da formação em saúde e de conseguir o reconhecimento oficial na profissão. (BRASIL, 2007d)

Contudo, não seria viável a aplicação da EJA aos povos indígenas, dadas suas concepções, as quais poderiam se deparar com barreiras socioculturais, caso não fosse devidamente construída junto às comunidades onde se pretendia a implementação, tomando por referência a realidade dessa comunidade. Cabe destacar que a garantia a uma Educação diferenciada aos povos indígenas, está assegurada desde a CF de 1988, prevendo a sua autonomia política e econômica frente à sociedade. (BRASIL, 2007d)

O segundo capítulo, que trata acerca da Educação profissional diferenciada e integral, aponta para a necessidade de uma política educacional para os povos indígenas que respeite os seus costumes, sua língua, sua construção identitária. Na perspectiva apresentada, a Educação compreendida como diferenciada apresenta-se como um espaço interétnico, onde os povos indígenas têm atuado na ressignificação da Educação escolar convencional, de modo a adaptá-la aos seus projetos sociais e políticos. (BRASIL, 2007d)

Em princípio, a *Educação profissional* enquanto tal pareceria não se coadunar com a realidade indígena, pois, cabe lembrar, as categorias “profissional” ou “Educação profissional”, enquanto ligadas à idéia de emprego, de meio de subsistência, ou “meio de vida” do indivíduo, são inexistentes nos universos indígenas tradicionais e mesmo em seus projetos para o atendimento das suas necessidades dentro das terras indígenas. Para fazer jus à demanda indígena por “profissionalização”, ela deve voltar-se para a conquista da autonomia indígena em termos de necessidades coletivas, como no caso da saúde ou outras áreas de grande interesse, como a gestão territorial e a re-colocação produtiva das gerações mais jovens nos seus territórios. (BRASIL, 2007d, p. 17-18, grifos do autor)

São objetivos do Documento Base PROEJA Indígena (BRASIL, 2007d, p. 19):

- Apresentar para as comunidades indígenas, para os órgãos que regulamentam as ofertas educativas, para os educadores e para o futuro aluno indígena, um referencial que fundamente o desenvolvimento do Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena;
- Expressar o interesse e o apoio do Governo Federal e do Ministério da Educação em fomentar o processo de construção do Programa;
- Conclamar a rede federal de Educação profissional e tecnológica e os sistemas de ensino a proporem projetos de cursos de formação profissional integrada à Educação escolar indígena e
- Divulgar o Programa em gestação, convidando e estimulando ao debate amplo com os povos indígenas, comunidade acadêmica, sistemas de ensino, organizações indígenas e de apoio aos povos indígenas.

Por sua vez, apresenta-se o objetivo da política PROEJA Indígena, como “a formação profissional em consonância com os contextos, significados e necessidades indígenas” (BRASIL, 2007d, p. 19), tendo por diretriz “a oferta de uma formação integral que prepare para o exercício profissional indígena na comunidade indígena”. (BRASIL, 2007d, p. 19)

O quarto capítulo resgata a trajetória histórica da Educação escolar indígena no Brasil, ponderando o quão recente é a Escola, ou a Educação Escolar, na história dos povos indígenas, sendo da segunda metade do século XVI as primeiras experiências, a partir das atividades dos missionários jesuítas, com uma Educação voltada à catequese e com o propósito de desarticulação cultural e social daqueles povos. Até então, havia uma organização própria de transmissão de conhecimentos e saberes, que respeitava suas crenças e saberes transmitidos de geração em geração, por meio de valores como o aprender fazendo, o exemplo, o intercâmbio cotidiano por meio do contato entre os sujeitos. (BRASIL, 2007d)

A aprendizagem se dava em todo momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o professor. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da Educação tribal, mantendo vivo o princípio de que “todos educam a todos”⁵². (BRASIL, 2007d, p. 22)

Ao se depararem com a organização de transmissão de conhecimentos e saberes dos povos indígenas, os portugueses consideraram que aquela sociedade necessitava de práticas educativas consistentes, desrespeitando a construção histórico-cultural daqueles povos. Tal concepção ainda é presente na relação entre povos indígenas e o restante da sociedade brasileira, caracterizada como um preconceito etnocêntrico, internalizado socialmente. Não por acaso, para os indígenas, a escola foi vista por muitos séculos como espaço de opressão, a “devoradora da diferença cultural” (BRASIL, 2007d). Nesse sentido, inicia o quinto capítulo: “Historicamente no Brasil, a forma de relacionamento do Estado com os povos indígenas foi marcada pelo caráter autoritário, repressivo, violento e tutelar que caracterizam as relações típicas entre estados coloniais e povos nativos”. (BRASIL, 2007d, p. 25)

Trata o capítulo 5, que aborda a luta indígena pela Educação diferenciada, que, na década de 1970, o governo federal⁵³ impôs aos povos indígenas uma política de emancipação, pautada no seu grau de integração com a sociedade, categorizando-os entre isolados, com

⁵² A percepção tratada no Documento Base PROEJA Indígena é a partir do Sociólogo Florestan Fernandes, ao se referir a tribo dos *Tupinambá*, para dar a ideia de concepção da Educação para os povos indígenas.

⁵³ Cabe ressaltar que na década de 1970 o Brasil vivia em plena Ditadura Militar, iniciada pelo Golpe de 1964 se estendendo até 1985, conforme mencionado no primeiro capítulo desse trabalho.

contato intermitente, com contato permanente e integrados. Segundo o Documento, a intenção era de descaracterizar a diferença própria dos povos indígenas, pois, caso fossem considerados integrados, perderiam seus direitos, inclusive referentes ao seu território, que poderia ser cedido para exploração econômica. (BRASIL, 2007d)

Assim, a reação dos indígenas contra a política de integração foi determinante na luta e construção de um marco pelo reconhecimento da sua diferença, intensificando-se as mobilizações na década de 1980, onde deram início às discussões sobre uma Educação escolar indígena diferenciada e também, a partir do descontentamento dos povos indígenas, buscaram mudanças nas políticas voltadas aos indígenas na CF de 1988. (BRASIL, 2007d)

No campo educacional, as reivindicações dirigiam-se a uma Educação escolar que viesse ao encontro dos interesses, especificidades e problemas enfrentados pelos povos indígenas, os quais deixavam claro que a política indigenista iniciada pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, em 1910, e continuada pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, pela qual “*os índios deve[riam] ser integrados à comunhão nacional*”, só agravava a situação indígena no país. (BRASIL, 2007d, p. 26, grifos do autor)

Os movimentos dos povos indígenas do Norte do Brasil tiveram expressiva repercussão nas demais regiões, sendo responsáveis por mobilizações nacionais em favor da Educação escolar específica e diferenciada, e decisivos pelo insucesso da política de integração imposta pelo governo. Alguns dos documentos elaborados à época são ainda balizadores da Educação Escolar Indígena, caso da Declaração de Princípios dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre, elaborada em 1994, que encontra-se anexa ao Documento Base PROEJA Indígena. (BRASIL, 2007d)

Segundo capítulo 6, vivem no Brasil atualmente cerca de 215 povos indígenas⁵⁴, classificados conforme sua língua, sendo mais de 180 línguas diferentes utilizadas por esses povos, além da portuguesa. Socialmente, os grupos que se filiam a uma mesma classificação linguística têm semelhanças quanto às suas especificidades culturais, além da organização social. Portanto, torna-se imperativo reconhecer os modos como se organizam tais sociedades e compreender suas diferenças, na tomada de decisões a respeito de projetos de Educação Escolar voltada ao público indígena. (BRASIL, 2007d)

Sobre Direitos Indígenas, insta destacar que o principal impulso para a criação de legislação específica à Educação Escolar Indígena, foi a descrição dos direitos indígenas na CF de 1988, fruto das muitas mobilizações desses povos. (BRASIL, 2007d)

⁵⁴ Segundo o Documento Base, que considera os dados da Fundação Nacional de Saúde, a população indígena no Brasil atualmente é de mais de 430 mil indígenas, sendo mais de 45 mil famílias, que integram 3.749 aldeias, distribuídas em 320 municípios, 24 estados brasileiros. (BRASIL, 2007d)

Três importantes aspectos estão na base das inovações aportadas pela Constituição Federal de 1988: a garantia e proteção dos territórios indígenas, afirmando direitos originários dessas populações, o reconhecimento, respeito e manutenção da diversidade sociocultural, atribuindo-se ao Estado o dever de proteção das manifestações culturais de sociedades minoritárias, e a autonomia dos povos e organizações indígenas para ingressarem em juízo na defesa de seus direitos e interesses. (BRASIL, 2007d, p. 31-32)

Para a Educação Escolar Indígena, sagraram-se como direitos constitucionais o uso de línguas indígenas no Ensino Fundamental e o reconhecimento dos seus processos de aprendizagem, culturalmente construídos. (BRASIL, 2007d)

Com a Constituição de 1988, os índios deixaram de ser considerados como categorias transitórias, em vias de extinção. Cabe ao Estado, constitucionalmente, proteger as manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 2007d, p. 41)

Em 1991, a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena é atribuída ao MEC, por meio do Decreto nº 26/1991. A partir do Decreto, foi editada a Portaria Interministerial nº 559/1991, entre os Ministérios da Justiça e da Educação, que especificou os princípios e objetivos da nova política de Educação Escolar Indígena, contemplando, dentre outros, o reconhecimento da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. (BRASIL, 2007d)

Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), vários pontos convergentes à Educação Escolar Indígena foram contemplados, como o reconhecimento da diversidade sociocultural no processo de aprendizagem. Também, a Lei garantiu às Instituições a autonomia para a construção do projeto político-pedagógico, que deverá ser elaborado com base na realidade das comunidades onde serão implementados. (BRASIL, 2007d)

Especificamente sobre a Educação Escolar Indígena, a LDBEN destaca o uso da língua e os processos próprios de aprendizagem no Ensino Fundamental, ratificando os direitos garantidos na CF de 1988. Também, trata no seu Art. 78 dos objetivos da Educação escolar intercultural, que visa a garantir os direitos culturais dos povos indígenas no sistema educacional, assim como o papel da União no apoio à oferta dessa Educação escolar intercultural, conforme Art. 79. (BRASIL, 2007d)

No ano de 1999, o CNE aprovou o Parecer nº 14/1999, que determina as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena, as quais orientam os sistemas de ensino quanto ao previsto na LDBEN a respeito das Escolas Indígenas, considerando nessas a aplicação de “pedagogias indígenas”, ou seja, a considerar os processos construídos culturalmente pelos povos indígenas para a formação de suas crianças e jovens (BRASIL, 2007d). Nessa

perspectiva, “o currículo é entendido como processo sempre em construção, que inclui conteúdos propriamente indígenas e emprega metodologias relacionadas aos modos de transmissão dos saberes indígenas”. (BRASIL, 2007d, p. 36)

Também em 1999, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 03/1999, decorrente do Parecer CNE/CEB nº 14/1999, que estabeleceu as diretrizes para a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas e, ainda, definiu o financiamento público para o seu desenvolvimento e manutenção, considerando as especificidades dessas escolas, que deverão receber aporte financeiro diferenciado. (BRASIL, 2007d)

O PNE, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, destinou um capítulo exclusivo à Educação Indígena, considerado seu aspecto inovador dentro do sistema educacional brasileiro, visto tratar-se de um modelo com centralidade na diversidade social própria dos povos indígenas, portanto, necessitando ser compreendido e reconhecido por todos os envolvidos, na perspectiva do engajamento em prol de sua concretização. (BRASIL, 2007d)

Em 2004, por meio do Decreto nº 5.051/2004, o Brasil ratificou a Convenção nº 169 da OIT, que versa a respeito da diversidade sociocultural e a participação dos povos indígenas em decisões políticas, legislativas ou executivas, que sejam de seu interesse ou que lhes afetem diretamente, como questões culturais, crenças, entre outros. (BRASIL, 2007d)

Assim, está garantido a esses povos o direito de participarem na formulação, implementação e avaliação de programas, projetos e ações que os atinjam diretamente, ampliando a extensão da participação indígena já disposta em outros textos da legislação brasileira. (BRASIL, 2007d, p. 39)

O capítulo 9 do Documento Base PROEJA Indígena, trata sobre a atualidade da Educação escolar indígena, abordando dados atualizados (à época da publicação do Documento), a fim de situar o leitor acerca da efetividade da política.

Os dados do Censo Escolar 2006 apontam a existência de 2.422 escolas funcionando em terras indígenas, atendendo a 174.255 mil estudantes. Nessas escolas trabalham aproximadamente 10.200 professores, 90% deles indígenas. A oferta a povos indígenas de níveis mais avançados de ensino, como o segundo segmento do ensino fundamental e principalmente o ensino médio, é recente, data do século XXI, e está presente em poucas escolas de comunidades indígenas. (BRASIL, 2007d, p. 42)

Segundo o Documento, em uma breve análise dos dados referentes à oferta de Educação escolar indígena, tem-se 2.422 escolas de Educação escolar indígena, sendo 1.113 dos sistemas públicos estaduais de ensino, 1.286 dos sistemas municipais e 23 privadas; sendo 918 alunos matriculados na Educação Infantil, 105.453 no Ensino Fundamental – 1º segmento, 28.767 no 2º segmento, 7.900 matriculados no Ensino Médio e 13.217 na EJA,

totalizando 174.255 estudantes indígenas. Quanto ao número de escolas e alunos por estado e região, chama a atenção os percentuais da região Norte, com 63,2% das escolas indígenas do país e 53,7% dos alunos, contra o Nordeste com 20,6% das escolas e 21,9% dos alunos, Centro-Oeste 9,6% das escolas e 15,8% dos alunos, e as regiões Sudeste e Sul com os menores percentuais, sendo que o Sudeste conta com 2,1% das escolas e 2,9% dos alunos, enquanto a região Sul conta com 4,5% das escolas e 5,8% dos alunos. (BRASIL, 2007d)

O décimo capítulo do Documento aborda um breve histórico da Educação Profissional no Brasil, na perspectiva de se construir um paralelo com a Educação Indígena, demonstrando como ocorreu a aproximação entre as áreas, chegando à proposta do PROEJA Indígena.

Essa aproximação dá-se principalmente com a mudança de perspectiva na Educação profissional e tecnológica, que já não é mais pensada meramente em relação a um posto de trabalho, mas ao trabalho de uma comunidade, à forma como ela produz, de acordo com suas especificidades, possibilidades e necessidades; à compreensão das atividades pelo educando e como essas influenciam e causam impacto sobre o meio em que vive. A perspectiva da formação integral abarca as questões atinentes à produção e as características do ambiente e da comunidade. Nesse aspecto, a Educação para o trabalho está acorde às necessidades da Educação escolar indígena. (BRASIL, 2007d, p. 48)

Destaca o Documento que, a recente mudança de concepção da Educação Profissional no país, fruto da luta de educadores e de forças políticas que vislumbram a construção de um novo projeto societário para a nação, aproxima as áreas, uma vez que na Educação Escolar Indígena houve processo semelhante. (BRASIL, 2007d)

A Educação profissional e tecnológica passa a assumir como princípios a formação integral do cidadão, a consideração à diversidade e à inclusão social. É possível traçar-se, então, um paralelo entre as trajetórias da Educação profissional e da Educação escolar indígena, pelo fato de que ambas vêm os limites de sua destinação marcados por lutas e proposições políticas. (BRASIL, 2007d, p. 45)

Após realizar um breve levantamento do percurso histórico da Educação Profissional no país, o Documento passa a tratar da Educação Escolar Indígena e sua constituição. Segundo o Documento o modo com que se impôs a escolarização aos povos indígenas ao longo da história acabou por replicar a dualidade estrutural da Educação no país ao se dar acesso ao trabalho intelectual a uma parcela da população e a outra o trabalho manual, sendo essa última aplicada também aos povos indígenas. (BRASIL, 2007d) Destaca que desde as missões religiosas do período da colonização, a proposta de ensino voltada ao trabalho manual já se apresentava aos povos indígenas, a partir da oferta de formação para “ofícios”, e nesse sentido pondera que, “Foram as próprias experiências de Educação escolar ou de

capacitação de indivíduos indígenas para ‘ofícios’ e seus resultados negativos, que levaram as comunidades a reivindicar outras formas de Educação escolar” (BRASIL, 2007d, p. 49)

É preciso ter em conta que o fracasso de tais projetos deveu-se à ignorância e ao desinteresse pelo modo de vida dos povos indígenas e dos reais problemas que lhes impunha a nação, como também ao equívoco da projeção da lógica evolucionista ocidental e dos interesses da sociedade de mercado sobre eles. (BRASIL, 2007d, p. 51)

Portanto, deverá a Educação Profissional integrada à Educação Escolar Indígena considerar os princípios já conferidos à população indígena, inclusive como direitos constitucionais, de utilização das línguas indígenas e respeito às suas especificidades, de respeito aos saberes e conhecimentos indígenas e aos processos de aprendizagem próprios da sua cultura, bem como, a construção coletiva do projeto político-pedagógico, incluindo a comunidade indígena nas discussões acerca dessa construção. (BRASIL, 2007d)

A Educação profissional integrada à Educação básica indígena deve ser encarada principalmente como uma oportunidade para a reflexão e a ação para a autonomia dos povos indígenas em setores essenciais à sua subsistência e para a sua continuidade enquanto povos. Não se trata meramente, pois, de dar acesso aos povos indígenas à modalidade de Educação profissional. É necessário que o projeto de Educação e formação profissional também se reinvente nesse processo, que esteja aberto para rever os seus métodos e princípios e realmente abrace a sua construção dialógica e interessada no outro. (BRASIL, 2007d, p. 54)

O Capítulo 11 aborda os *Princípios da Educação Escolar Indígena*, destacando as falas de Lucas Ruri’ô Xavante e Francisca Novantino Paresi, ambos professores indígenas, com vasta experiência sobre o tema e que integraram o Grupo de Trabalho que atuou na elaboração do Documento Base PROEJA Indígena. (BRASIL, 2007d)

Segundo o Professor Lucas Ruri’ô Xavante, a escola é o *locus* onde se articulam os variados conhecimentos de diversas culturas, constituindo-se como espaço de informação e divulgação de saberes até então desconhecidos (BRASIL, 2007d). Ele pondera, acerca da sua expectativa sobre a Educação intercultural:

- conte com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenha como objetivo desenvolver currículos específicos neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- tenha a liberdade de definir o projeto político-pedagógico, considerando as particularidades de cada escola indígena, na organização escolar por séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudo ou por critério de idade, competência ou outros critérios;
- considere as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela de cada escola;
- troque experiência de saberes sistemáticos e conhecimento empírico, garantindo aos índios, suas comunidades e povos, o acesso a outras informações de caráter

científico, nacional e indígenas. O domínio de conhecimentos oriundos de universos culturais diferentes não é incompatível. Aliás, o acesso a um número expressivo de estratégias intelectuais devidamente contextualizadas dá muito maior capacidade de enfrentar situações novas, de modelar adequadamente a situação real para se chegar a uma possível solução ou curso de ação. (BRASIL, 2007d, p. 57)

Ainda para o Professor Lucas Ruri'ô Xavante, “o projeto educativo intercultural tem como princípios a valorização da cultura nativa e o desenvolvimento das populações indígenas sem que estas deixem de ser o que são”. (BRASIL, 2007d, p. 58)

Segundo a Professora Francisca Novantino Paresi, a Educação escolar proporciona aos povos indígenas novas expectativas de construção do conhecimento e formação da cidadania, desde que respeite a cultura indígena e sua estrutura societária. Nessa perspectiva a proposta de interculturalidade põe-se como política de valorização e reconhecimento da diversidade cultural, social e linguística dos povos indígenas. (BRASIL, 2007d). Ela pondera:

Concebida a partir dos direitos culturais e sociais, reconhecendo os povos com culturas e identidades diferenciadas e abandonando os pressupostos de uma Educação escolar para a integração dos índios, a Educação escolar passa a ser um instrumento de reafirmação étnica, valorização dos conhecimentos tradicionais e reconhecimento da memória histórica e cultural dos povos indígenas. A Educação escolar indígena também passa a ter um papel social mais amplo nas comunidades indígenas, pois passa a ter como norte os projetos específicos e societários, que requerem a efetiva participação dos povos para atender a sua realidade sociocultural, política e econômica. (BRASIL, 2007d, p. 60)

Segundo o Documento, no capítulo que trata da *Construção da Educação Profissional Indígena* (capítulo 12), na Educação Profissional Indígena os conceitos teóricos precisam ser desenvolvidos levando-se em consideração o cotidiano dos alunos indígenas, de forma que consiga vincular tais conceitos às suas atividades, inclusive de trabalho. (BRASIL, 2007d)

A construção da Educação profissional integrada à Educação escolar indígena vem a exigir uma organização curricular específica e sua permanente avaliação, além da reflexão sobre questões variadas de natureza didática, que subsidiarão as múltiplas escolhas e definições possíveis para a formação de profissionais indígenas voltada para a vida social presente e futura de suas comunidades. (BRASIL, 2007d, p. 63)

A Educação Profissional Indígena deverá se propor a resgatar as pedagogias indígenas, valorizando os conhecimentos e saberes prévios, e os processos próprios de aprendizagem da sua cultura. A formação, nessa perspectiva, deve adotar uma postura de compromisso com os processos de construção do conhecimento e autodeterminação. (BRASIL, 2007d)

A Educação profissional integrada à Educação escolar indígena deve encontrar estratégias para a apropriação indígena dos conhecimentos técnicos e tecnológicos úteis ao seu desenvolvimento econômico, cultural e social; deve respeitar a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, deve fundamentar-se no

envolvimento coletivo, comunitário e acatar os projetos sociais de busca de autonomia econômica, de autodefesa, de autovalorização. Deve buscar novos conhecimentos e conjugar-se aos conhecimentos tradicionais, valores e concepções indígenas. (BRASIL, 2007d, p. 64)

Para tanto, “a oferta de Educação profissional e tecnológica deverá pressupor a participação dos povos indígenas nas decisões políticas, pedagógicas, de formação e de gestão escolar”. (BRASIL, 2007d, p. 64)

Quanto ao perfil dos candidatos ao PROEJA Indígena, o capítulo 13 do Documento destaca que o perfil deve ser elaborado a partir do seu contexto sociocultural, devendo ser comprometido, responsável e valorizar os conhecimentos e saberes indígenas, conseguindo equipará-los com a ciência ocidental, numa perspectiva de Educação intercultural. Ainda, almeja-se que o futuro profissional faça uso do conhecimento construído em sua escolarização em prol da sua comunidade, colocando-se a serviço do seu povo. (BRASIL, 2007d)

O futuro profissional indígena deve ser motivado a mobilizar outros profissionais de sua etnia para a discussão sobre o contexto tecnológico no mundo atual e sua relação com a realidade e as atuais circunstâncias históricas dos povos indígenas. Espera-se que esse profissional possa contribuir com a sua comunidade na construção coletiva de uma Educação escolar que seja coerente com as suas concepções próprias, seja de sociedade, de pessoa humana, de relação com a natureza, entre outras. (BRASIL, 2007d, p. 66)

O capítulo 13 destaca a necessidade de se formar professores indígenas para atuarem como formadores nas escolas das aldeias (BRASIL, 2007d), e, nesse sentido, elenca-se no capítulo 14, alguns atributos desejáveis aos formadores do PROEJA Indígena:

- o auto-reconhecimento e o reconhecimento do pertencimento à comunidade/povo indígena em que funciona a escola;
- o apoio e a indicação pela comunidade, por meio de suas formas de representação política;
- a sensibilidade às expectativas e às demandas da comunidade relativas à Educação, à saúde e à sustentabilidade em toda a sua abrangência;
- o relacionamento respeitoso com a comunidade e a intenção de ajudá-la nas suas dificuldades e na defesa de seus interesses e direitos;
- o interesse na inter-relação entre os saberes próprios relativos ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas, para a valorização e a ampliação de seu próprio universo cosmológico e de práticas culturais. (BRASIL, 2007d, p. 67)

Sobre as demandas dos povos indígenas, tratados no capítulo 15 do Documento Base, destaca-se a realização de pesquisas de diagnóstico, promovidas pelo MEC nos anos de 2004 e 2005, para avaliar as condições do Ensino Médio ofertado nas escolas das aldeias e levantar demandas (BRASIL, 2007d). Dentre os resultados da pesquisa, como o problema do êxodo de

jovens das aldeias para as cidades em busca de escolarização no Ensino Médio, também foram apontados cursos profissionalizantes que os povos indígenas teriam interesse:

[...] uma lista de cursos de cunho profissionalizante foi apontada pelos povos indígenas como desejável, visando à solução de seus problemas cotidianos: mecânica de motores, informática, eletricidade residencial ou de automóveis, processamento de alimentos, gerenciamento de projetos, comercialização de produtos, entre outras atividades que podem ser consideradas numa trajetória de formação profissional. (BRASIL, 2007d, p. 70)

O capítulo 16 do Documento trata da *Política nacional de atenção à saúde indígena no Brasil*, apresentando como a política se dá, tratando das questões de formação dos agentes dessa política, e discutindo sobre a demanda de escolarização desses agentes, como uma possibilidade ao PROEJA Indígena.

Na sequência, o capítulo 17 apresenta relatos de experiências de referência de formação profissional indígena em diferentes áreas, muitas delas acompanhadas por membros do Grupo de Trabalho que elaborou o Documento Base PROEJA Indígena. São as experiências apresentadas no capítulo: A formação do Agente Indígena Agroflorestral no Acre; O Projeto Xamã; O Projeto de escolarização dos Agentes Indígenas de Saúde e Saneamento na modalidade EJA – Guarani/RJ; A reformulação do Projeto Político-pedagógico da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira/AM; e O processo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária/MG. (BRASIL, 2007d)

No capítulo 18 são apresentados referenciais para a construção do projeto político-pedagógico para as escolas indígenas e para o desenvolvimento do PROEJA Indígena. Destaca-se a preocupação dos professores indígenas e da comunidade, quanto à construção do projeto político-pedagógico, o que é positivo considerando que o projeto deve ser elaborado à luz do contexto sociocultural da comunidade onde será aplicado. (BRASIL, 2007d)

A Educação profissional e tecnológica, como modalidade, deverá estar integrada à Educação escolar indígena de forma a assegurar, nos projetos político-pedagógicos, que as competências e habilidades da formação profissional venham ao encontro do desenvolvimento coletivo e da melhoria da qualidade de vida, respeitando e valorizando as especificidades sociais e culturais. O processo de construção do projeto político-pedagógico só será legítimo se a comunidade ou povo indígena participar efetivamente de sua formulação como sujeito e protagonista. Trata-se da vida presente e futura da escola, da comunidade e do povo. A organização curricular requer o planejamento e a tomada de decisões coletiva sobre o processo educativo, as suas concepções e metodologias. (BRASIL, 2007d, p. 99-100)

Quanto às etapas de formação, o Documento ressalta a necessidade de respeitar os tempos e espaços do processo de formação e aprendizagem dos alunos, em especial tratando-

se de público indígena, que tem seu tempo próprio, assim como suas metodologias de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2007d)

Sobre a organização curricular, o Documento orienta a articulação da Educação Profissional com a pesquisa, que se apresenta como um instrumento expressivo na busca pela construção do conhecimento, considerando-a como um princípio na construção da autonomia intelectual do estudante, por conseguinte, um princípio educativo. (BRASIL, 2007d)

Acerca das metodologias a serem utilizadas, o Documento elenca algumas como sugestão, como o ensino articulado à pesquisa, que trata da possibilidade de desenvolver os conteúdos a partir de um tema gerador ou de uma proposta de pesquisa; a metodologia problematizadora, que é realizada em etapas encadeadas, a partir de um problema real, na perspectiva de preparar o aluno para a consciência de seu mundo e atuar na busca de transformá-lo qualitativamente, objetivando a mobilização do potencial social, político e ético dos alunos envolvidos; e a Pedagogia da Alternância, que trata-se de uma proposta metodológica que visa a formação em diferentes tempos e espaços de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento da autonomia do estudante por ele próprio. (BRASIL, 2007d)

Quanto à inclusão das línguas indígenas na organização curricular, o Documento orienta que contemple-se no projeto político pedagógico, inclusive diversidades linguísticas e dialetos. (BRASIL, 2007d)

A inclusão das línguas indígenas nos projetos deve resultar de uma proposta coletiva e consensual abraçada pela comunidade, para evitar que a língua indígena seja apenas um apêndice na organização curricular. As especificidades linguísticas são importantes para o fortalecimento da identidade étnica na escola. (BRASIL, 2007d, p. 104)

Sobre o processo avaliativo, o Documento (BRASIL, 2007d, p. 105) pondera que “a proposta de curso de formação deve necessariamente prever a avaliação participativa do processo, do funcionamento, do desenvolvimento e do impacto dos projetos de Educação profissional nas comunidades indígenas”, e destaca a necessidade de que todos os projetos desenvolvidos junto a povos indígenas devem estar de acordo com os termos da Convenção nº 169 da OIT. (BRASIL, 2007d)

Quanto às possibilidades de organização, o Documento elenca os níveis da Educação Profissional e Tecnológica, que poderão compreender a formação profissional inicial e continuada, a técnica de nível médio e a tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2007d). Também, lista as possibilidades de arranjos permitidos a partir da integração entre Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica, a saber:

- formação inicial e continuada com ensino fundamental para jovens e adultos indígenas (PROEJA);
- formação inicial e continuada com ensino médio – podendo ser para jovens e adultos indígenas (PROEJA) ou para classe etária anterior; e
- formação profissional técnica de nível médio com ensino médio (“ensino médio integrado”) – podendo ser para jovens e adultos indígenas (PROEJA) ou para classe etária anterior. (BRASIL, 2007d, p. 106)

O último capítulo do Documento Base PROEJA Indígena, assim como nos demais, é reservado às questões operacionais de implementação e manutenção da política.

A Coordenação Geral do PROEJA Indígena, em âmbito nacional, ficará a cargo da SETEC e da SECAD, cabendo à Coordenação Geral a organização de núcleos regionais, responsáveis pelo monitoramento, acompanhamento e avaliação das ações, e que deverão contar em sua composição com representantes de organizações indígenas legalmente constituídas. (BRASIL, 2007d)

Poderão apresentar propostas para o PROEJA Indígena: Instituições Federais de Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Instituições de Ensino Estaduais e Municipais públicas, Escolas Indígenas, Escolas Técnicas do SUS, FUNAI, organizações indígenas legalmente constituídas e ONGs⁵⁵ (BRASIL, 2007d). Sendo as condições:

- Seguir as referências legais e as diretrizes da Educação escolar indígena e as referências político-pedagógicas deste Documento Base;
- Apresentar o Projeto Político-Pedagógico, incluindo o plano de formação dos formadores e gestores, segundo as orientações deste Documento e referências legais, Plano de Trabalho, em conformidade com a legislação vigente; e
- Apresentar a ata de reunião com a comunidade indígena, confirmando que o projeto foi construído com a sua participação. (BRASIL, 2007d, p. 108)

Quanto ao financiamento, destaca-se que os recursos orçamentários poderão ser de origem do orçamento da União, de parcerias entre Ministérios, dos recursos do MEC e/ou dos estados e oriundos de acordos com órgãos internacionais. Os recursos humanos, os materiais e os recursos financeiros próprios das instituições proponentes empregados na execução do programa, serão considerados como contrapartida. (BRASIL, 2007d)

São financiáveis pelo programa: investimentos em infraestrutura (execução de obras e aquisição de equipamentos); contratação de serviços de consultoria; despesas gerais de custeio; programas de auxílio à permanência dos alunos (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho e outros); auxílio financeiro para deslocamento e alimentação do professor

⁵⁵ As ONGs deverão comprovar experiência mínima de 05 anos atuando na formação escolar de indígenas.

formador para as etapas que ocorrem em terras indígenas; e o financiamento de materiais didáticos e de publicações. (BRASIL, 2007d)

A capacitação dos professores formadores deverá ocorrer antes da oferta de turmas e deve estar contemplada no projeto de Curso do PROEJA Indígena, sendo indispensável na formação a participação de especialistas indígenas, como pajés, velhos e lideranças da aldeia (BRASIL, 2007d). Também, “a SETEC, a SECAD e a Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC deverão estabelecer programas especiais para a formação de formadores e para a pesquisa em Educação profissional indígena”. (BRASIL, 2007d, p. 110)

Sobre os materiais didáticos, destaca-se que no caso do PROEJA Indígena poderão estar grafados em línguas indígenas ou não, dependendo do planejamento e da finalidade e uso do material, e poderão ser desenvolvidos sob a responsabilidade das proponentes, envolvendo alunos e professores, devendo contemplar a realidade local. (BRASIL, 2007d)

O Documento Base (BRASIL, 2007d, p. 111) elenca seis critérios para inscrição e matrícula nos Cursos PROEJA Indígena, a saber:

1ª A primeira e mais fundamental condição é que o estudante candidato seja, efetivamente, membro de um povo indígena. Para tanto, serão exigidos dois documentos: Auto-declaração do candidato e, Declaração da comunidade sobre a condição étnica do candidato.

2ª Declaração da comunidade de origem do estudante que comprove o interesse da comunidade na formação do candidato.

3ª Documento redigido pelo estudante, com intenção de formação profissional, a ser desenvolvida junto com sua comunidade. A proposta deve ter o aval da comunidade ou outros beneficiários, evidenciados em documento assinado pelas lideranças ou membros do grupo beneficiário.

4ª Dependendo do número de vagas, deve-se priorizar o(s) candidato(s) que não teve (tiveram) acesso ao ensino fundamental ou médio, devendo levar em consideração as famílias ainda não beneficiadas.

5ª Dependendo do número de vagas, deve-se priorizar o candidato residente na aldeia.

6ª Os candidatos que não atenderem os itens 1º, 2º e 3º não terão sua inscrição efetivada para a seleção.

Encaminhando-se para a conclusão da seção, pondera-se ainda, numa perspectiva cronológica, acerca da promulgação da Lei nº 11.741/2008⁵⁶, que altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), especialmente no que tange a inclusão do § 3º no Art. 37, que trata da EJA, com a seguinte redação: “A Educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 2008).

Assim, segundo Maraschin (2019, p. 68-69):

⁵⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm

Na constituição da política de integração da Educação básica com a Educação profissional na modalidade EJA, ou seja, PROEJA, vale destacar também a Lei nº 11.471, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação profissional técnica, de nível médio, da Educação de jovens e adultos e da Educação profissional e tecnológica. A presente lei é uma conquista, pois não fica apenas no decreto⁵⁷, já se tem a garantia da integração da EP com a EJA.

À guisa de conclusão da seção, cabe fundamentar a opção pela utilização de “política” em detrimento ao termo “programa”, ao referir-se ao PROEJA. Maraschin (2019) destaca a sua opção por tratar o PROEJA como política, justificando que, mesmo que ainda não tenha se consolidado como uma política de Estado, o PROEJA se constituiu como uma política das instituições ofertantes.

Opto por referenciar o PROEJA como política, pois mesmo que intelectuais, gestores e pesquisadores afirmem que o PROEJA ainda não é uma política de estado, a pesquisa mostra que o PROEJA se configura como uma política institucional em muitas instituições, foi uma política de governo e nesta contradição, legislação X realidade, é uma grande esperança para o movimento da EJA e para muitos trabalhadores que aspiram por Educação e trabalho. (MARASCHIN, 2019, p. 23)

Ainda conforme a autora:

Percebe-se a importância de considerar o PROEJA não mais como um novo programa, mas uma política pública de Educação profissional e tecnológica articulada com as demais políticas que se fizerem necessárias, para realmente conseguir articular um outro mundo que transforme as concepções educacionais, sociais e econômicas. (MARASCHIN, 2019, p. 79)

Diante do apresentado e partilhando do mesmo ponto de vista, faz-se também neste trabalho a opção pelo termo “política” ao referenciar o PROEJA.

3.4 POLÍTICA DE OFERTA DO PROEJA: OS DESAFIOS E A INSTITUIÇÃO DE UMA REDE DE OFERTA – A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Conforme visto ao longo do trabalho, o PROEJA nasce da premência de uma política que elevasse o nível de escolarização de jovens e adultos, ao tempo que lhes permitisse à oportunidade de se desenvolverem pessoal e profissionalmente, a partir de uma formação profissional de qualidade.

⁵⁷ Maraschin refere-se aqui ao Decreto nº 5.840/2006, de criação do PROEJA.

Para Moll (2010, p. 131), “a ampliação de oportunidades educativas pode colaborar para o enfrentamento das profundas desigualdades existentes no Brasil, bem como para a valorização da diversidade social e cultural que nos caracteriza e enriquece como nação”.

Inicialmente, com a promulgação do Decreto nº 5.478/2005, o PROEJA previa a oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio. Com a revisão do Decreto e sua revogação por meio da promulgação do Decreto nº 5.840/2006, amplia-se a sua abrangência, possibilitando a oferta em toda a Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio). Diante da ampliação, e por demanda da SECAD, o PROEJA passa a prever também a oferta de Educação Indígena.

Assim, o PROEJA passa à possibilidade de oferta nas modalidades⁵⁸: PROEJA Técnico, voltado à oferta de Cursos Técnicos articulados ao Ensino Médio; PROEJA FIC Ensino Fundamental, com vistas à Formação Inicial e Continuada articulada ao Ensino Fundamental; e PROEJA Educação Indígena, destinado à escolarização dos povos indígenas.

Com a promulgação do primeiro Decreto, o PROEJA foi instituído no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 2005), considerando que algumas possuíam experiências no campo da Educação Profissional com jovens e adultos, o que fez com que passassem a questionar a proposta do programa, juntamente com instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos do tema (BRASIL, 2007b), os quais discutiram e propuseram, junto ao grupo de trabalho constituído para esse fim (MOLL, 2010), uma ampliação do programa, em termos de abrangência, e de aprofundamento dos princípios epistemológicos da política (BRASIL, 2007b).

Assim, o MEC acolhe as demandas e o governo promulga o novo decreto, ampliando a abrangência da política, passando a ser aplicada à toda Educação Básica (níveis Fundamental e Médio), bem como à sua rede de instituições ofertantes (MOLL, 2010; MARASCHIN, 2019), como descrito no Documento Base PROEJA Técnico:

Em conformidade com o Decreto nº 5.840/2006, poderão adotar cursos, no âmbito do PROEJA, instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). (BRASIL, 2007b, p. 57)

No caso do PROEJA Educação Indígena, como visto na seção anterior, poderão ser proponentes as Instituições Federais de Educação, as Secretarias e as Instituições de Ensino

⁵⁸ Modalidades expressas aqui não como de ensino, mas como modalidades da própria política.

públicas nas esferas estadual e municipal, as Escolas Indígenas, as Escolas Técnicas do SUS, a FUNAI, as organizações indígenas legalmente constituídas e ONGs, sendo condição a comprovação de experiência mínima de 05 anos na Educação Indígena. (BRASIL, 2007d)

Para participar do PROEJA, o jovem ou adulto precisar ter o Ensino Fundamental completo, no caso do PROEJA Técnico (BRASIL, 2007b) e, para o PROEJA FIC Ensino Fundamental, ter concluído o primeiro segmento do Ensino Fundamental⁵⁹ (BRASIL, 2007c), além de, para ambos, ter idade mínima de 18 anos⁶⁰ (BRASIL, 2007b; BRASIL, 2007c).

Para o PROEJA Educação Indígena, são critérios: comprovar ser membro de um povo indígena, apresentando autodeclaração e declaração da comunidade sobre a sua condição étnica; apresentar declaração da comunidade de origem, comprovando o interesse dela na sua formação; e apresentar documento de intenção de formação pessoal, redigido pelo candidato, com aval da comunidade, assinado pelas lideranças ou membros do grupo beneficiário. Ao contrário dos demais, o PROEJA Educação Indígena não especifica critérios ligados à formação do candidato, tampouco à idade mínima. Contudo, pode-se depreender que devem ser compreendidos a partir dos arranjos permitidos à oferta do PROEJA Educação Indígena, com FIC Ensino Fundamental e Técnicos de Ensino Médio, por exemplo. (BRASIL, 2007d)

Insta ressaltar que a responsabilidade pela oferta de vagas, inscrições, matrículas e organização das turmas é das instituições proponentes, sendo a seleção às vagas realizada por meio de Edital público, de acesso universal e respeitando os pré-requisitos do PROEJA. (BRASIL, 2007b; BRASIL, 2007c).

Para Maraschin (2019, p. 77), “em busca da formação integral é necessário superar a lógica da formação técnica meramente instrumental e pensar processos seletivos que incluam a classe trabalhadora nas instituições”.

Segundo o Documento Base PROEJA Técnico, a seleção poderá ser realizada “por meio de processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos seletivos ou outros meios que a escola venha a adotar, considerando-se, imprescindivelmente, a condição de democratização do acesso” (BRASIL, 2007b, p. 59). Para

⁵⁹ Corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), conforme Resolução CNE/CEB nº 3/2005 (disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf), que trata da organização do Ensino Fundamental de 09 anos, promulgado pela Lei nº 11.274/2006 (disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm).

⁶⁰ A idade mínima de 18 anos é regulamentada para o Ensino Médio na EJA, pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf) e Resolução CNE/CEB nº 01/2000 (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>). Para o PROEJA FIC Ensino Fundamental opta-se pela adoção também dos 18 anos como idade mínima, por considerar que jovens entre 15 e 17 anos devam frequentar o Ensino Fundamental tido como regular, por mais que não haja impeditivo legal de sua participação no PROEJA (BRASIL, 2007c)

o PROEJA Educação Indígena, adota-se como critérios de seleção, a priorização dos que não tiveram acesso à Educação Básica, considerando as famílias que ainda não foram beneficiadas, e os candidatos que residam na aldeia (BRASIL, 2007d).

O PROEJA poderá ser ofertado nas formas de ensino presencial ou semipresencial para o PROEJA Técnico (BRASIL, 2007b) e, para o PROEJA FIC Ensino Fundamental, “na forma presencial e a oferta organizada por unidades formativas, modalidades, etapas ou fases, de acordo com definição feita pela instituição proponente” (BRASIL, 2007c, p. 38).

Para o PROEJA Educação Indígena, ressalta-se a necessidade de definição junto à comunidade para a qual estão sendo desenvolvidos, respeitando seu cotidiano e suas especificidades quanto povos indígenas. Assim, os cursos, os currículos, os tempos e espaços, bem como as metodologias, deverão ser debatidas junto à comunidade. (BRASIL, 2007d)

Os cursos deverão ser gratuitos e de acesso universal, respeitados os critérios elencados para cada modalidade do PROEJA (BRASIL, 2007b; BRASIL, 2007c).

Para a definição dos Cursos PROEJA Técnico, deve-se atender ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁶¹, como destaca Jaqueline Moll (2010, p. 132, grifo nosso):

Destaca-se, assim, entre as ações do MEC, a construção dos Catálogos Nacionais dos Cursos Técnicos e dos Cursos Tecnológicos, iniciada em 2006, que permite aos estudantes identificar perfis profissionais relacionados ao mundo do trabalho. Nessa construção, adota-se a consulta pública anual como mecanismo de revisão e atualização. Por meio desses diálogos, pode-se vislumbrar um universo de possibilidades que inclui campos consolidados, como construção civil, mecânica e informática e campos em consolidação, como turismo, gastronomia, recursos naturais, recursos pesqueiros, produção cultural, entre outros. **Aproximar essas possibilidades formativas dos jovens e adultos, sobretudo integradas a conclusão da Educação básica, é papel do Estado brasileiro.**

Destacado também por Vitorette (2014, p. 92):

É preciso considerar que o Proeja não é só uma política focal, a proposição desta política apresenta abrangência. Em relação ao Proeja, a preocupação posta na legislação não é de se ofertar um curso aligeirado, apenas certificador ou mesmo passageiro, pois o curso segue a proposta de carga horária do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos para a parte profissional. Outra carga horária do curso é para o ensino médio.

No caso dos Cursos PROEJA FIC Ensino Fundamental, “os cursos deverão ser organizados de maneira a integrar os conhecimentos da Educação Básica, próprios dessa etapa

⁶¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>

de escolarização, com os específicos da formação inicial ou continuada de uma determinada área profissional ou arcos ocupacionais⁶². (BRASIL, 2007c, p. 22)

Junto ao rol de compromissos e responsabilidades dos sujeitos envolvidos na política, somam-se alguns desafios impostos à implantação, implementação e consolidação do PROEJA, tanto aos sujeitos quanto à própria política, como de adaptabilidade dos indivíduos jovens e adultos aos processos escolares, dos professores e gestores à política, questões de ordem financeira (recursos e fomento para o desenvolvimento do PROEJA), bem como desafios à própria política e suas concepções, tomando por referência as reflexões de Ciavatta (2005), Machado (2009), Maraschin (2019), Moll (2008, 2010) e Vitorette (2014), além de destaques dos Documentos Base PROEJA Técnico (BRASIL, 2007b) e PROEJA FIC Ensino Fundamental (BRASIL, 2007c), e do Documento Base PRONATEC EJA (BRASIL, 2013).

Dando início, serão abordados os desafios relacionados à “adaptabilidade dos indivíduos jovens e adultos aos processos escolares”.

Reconstruir o trajeto de retorno e de “inscrição simbólica” no espaço escolar é um dos primeiros desafios no trabalho com esses homens e mulheres marcados por situações escolares, inúmeras vezes, desfavoráveis. Para muitos a escola ficou para trás há muito tempo, é coisa de criança, apesar do seu desejo de aprender a ler e a escrever. (MOLL, 2008, p. 12)

Nesse sentido, Machado instiga à reflexão: “Como mobilizar o aluno que já não vê sentido na volta à escola? Ou, ainda, como superar a situação de uma oferta de escola que não é compatível com a realidade e o anseio desses jovens e adultos?” (MACHADO, 2009, p. 34), complementando seus questionamentos, pondera que “há uma dificuldade real de se colocar Educação de jovens e adultos como direito na pauta dos próprios jovens e adultos que já passaram pela escola e não veem mais sentido em retornar, a não ser em busca de uma certificação aligeirada”. (MACHADO, 2009, p. 34)

Segundo o Documento Base PROEJA Técnico, a efetiva atuação dos alunos na construção do conhecimento, exige uma rotina de estímulo ao aprendizado, buscando sempre a sua superação, fomentando a sua conscientização a respeito do valor do processo de escolarização e qualificação profissional. (BRASIL, 2007b)

Para Jaqueline Moll (2010), outro desafio referente à adaptabilidade dos indivíduos jovens e adultos nos processos escolares diz respeito à necessidade de reconhecimento de suas trajetórias e experiências, uma vez que é constituído por um público diverso de indivíduos:

⁶² Disponíveis no Anexo I do Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental.

- a) estudantes com aspirações profissionais, mas com experiências descontínuas e precárias no mundo do trabalho [...];
- b) estudantes com trajetórias escolares descontínuas, com histórias de fracasso escolar determinadas por contingências da história social ou pelas condições institucionais na própria passagem pela escola [...];
- c) estudantes que conhecem experiência da fome e de outras privações;
- d) estudantes jovens que vivem “modos de vida” distintos daqueles que gerações mais velhas viveram e que transitam por universos da arte, de moda, de linguagens que os “adultos” não reconhecem;
- e) estudantes com distintas orientações sexuais;
- f) estudantes inseridos em contextos de violência simbólica e real e também em contextos de privação de liberdade;
- g) estudantes que sonham, sonhos de família, sonhos de trabalho digno, sonhos de consumo e sonhos de ser. (MOLL, 2010, p. 136)

Ainda segundo a autora:

Desse modo, como diria José Saramago, no seu belo *Ensaio sobre a Cegueira*, “mais do que ver é preciso olhar e mais do que olhar é preciso reparar”. Se não formos capazes de reparar neles, de ouvi-los, de admirá-los, de surpreender-nos com essas mulheres e homens, é possível que, mais uma vez, eles entrem e saiam de nossas escolas, como já fizeram outras vezes, sem “concluir” aprendizados e níveis de ensino. (MOLL, 2010, p. 136, grifo da autora)

Sobre a “adaptabilidade dos professores e gestores à política”, inicialmente destaca-se uma referência ao Documento Base PROEJA Técnico, que trata a respeito da expectativa que se tem quanto aos indivíduos jovens e adultos envolvidos na política, aos gestores públicos, aos gestores das instituições e aos servidores que atuam junto no PROEJA:

Ainda sobre os sujeitos envolvidos na EJA, é importante que estejam abertos a inovações e comprometidos com os objetivos dessa modalidade, como agentes solidários na produção coletiva de um projeto social, conscientes da sua condição de inacabamento enquanto seres humanos em permanente processo de formação. Dos gestores públicos (MEC e Secretarias Estaduais e Municipais) aspira-se o comprometimento com a viabilização de financiamento permanente, em tempo hábil e com as necessárias articulações políticas, como garantia para uma oferta perene e de qualidade. Dos gestores das instituições espera-se o gerenciamento adequado com acompanhamento sistemático movido por uma visão global. Dos servidores, em geral, deseja-se que sejam sensíveis à realidade dos educandos e compreendam as especificidades da EJA. (BRASIL, 2007b, p. 43)

Em sua pesquisa Maraschin (2019) revela que alguns participantes apontam para a existência de disputas acerca da definição da matriz curricular, assim como na carga horária de cada componente curricular, o que evidencia a inexistência da construção coletiva de propostas pedagógicas, com ampla discussão sobre os assuntos inerentes à política, o que, nas palavras de Vitorette (2014, p. 211), “remete-se para o desafio da construção coletiva do curso do PROEJA tirando as disciplinas do isolamento, bem como o trabalho do professor”.

Maraschin (2019) releva que, durante a realização dos grupos focais organizados na sua pesquisa, evidenciou-se certo desconhecimento da proposta dos Institutos Federais e desvalorização do PROEJA, por alguns professores. Na pesquisa emergiu a questão de não querer atuar no PROEJA, por parte de alguns Docentes, e o “reivindicar” atuar por parte de outros (MARASCHIN, 2019). Segundo participantes da pesquisa, “**existe um preconceito que dar aula no PROEJA não é tão nobre quanto dar aula no ensino superior**. De forma velada existe um preconceito” (MARASCHIN, 2019, p. 32, grifo da autora). Destaca ainda:

E, ainda foi acrescentado em relação ao não querer atuar no PROEJA devido os professores terem mestrado e doutorado. Um professor ressaltou a importância de “capacitar os professores mestres e doutores”, pois ao fazer um curso desses não se destaca o ensino, mas a pesquisa e a extensão. (MARASCHIN, 2019, p. 32)

O Documento Base PROEJA Técnico assevera que “é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da Educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida”. (BRASIL, 2007b, p. 37). Também no Documento:

Finalmente, por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na Educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. (BRASIL, 2007b, p. 36)

Segundo Vitorette (2014, p. 182), “envolver os docentes principalmente da área técnica do curso de PROEJA nos espaços formativos das reuniões semanais a fim de exercitarem o trabalho de forma coletiva ainda é desafio”.

A formação dos Docentes do quadro efetivo também tem sido um desafio à organização das Instituições, considerando que grande parte já ingressa com uma formação acadêmica bastante avançada, tornando a formação em nível de especialização pouco atrativa. Assim, houve pouca adesão nas ações de formação propostas para o PROEJA, seja como especialização, capacitação e/ou pesquisa. Há de se ponderar que, mesmo sendo considerada uma iniciativa importante, a formação só ocorreu após a implantação do PROEJA. (VITORETTE, 2014)

Sobre a política de formação dos Docentes para atuação no PROEJA, Vitorette (2014, p. 229) concluiu em sua tese:

Penso que o grande desafio que permanece é a política de formação de professores, não colocando a culpa nos professores federais, mas há uma situação que precisa ser pensada de forma orgânica: o MEC por meio da Setec permite a realização de concursos de professores sem licenciatura para ministrar aulas para o nível técnico médio e superior cujo público envolve adolescentes, adultos e mais a modalidade de EJA. Dentro da instituição, no geral, não se realiza formação inicial ou continuada para que o profissional recém-contratado possa ser preparado para a docência, há também a carência de pessoas com essa formação para desenvolver tal política a contento e é reduzido o quadro da rede federal de Educação profissional de doutores na área de Educação, por exemplo. Tudo isso mostra a necessidade de políticas públicas de formação de professores combinadas com a implantação do Proeja, sem descontinuidade em sua realização, o desafio permanece.

Além das questões já elencadas há resistência quanto à oferta do PROEJA, o que segundo Vitorette (2014, p. 198), “percebe-se resistência e despreparo de gestores e professores para atender o desafio do PROEJA que exige o exercício da docência”. Na pesquisa de Maraschin (2019, p. 39), gestores ponderaram que “não há oferta em todos os *campi* dos seus institutos devido à ‘resistência’. Isso decorrente da formação dos professores que ingressam e o não conhecimento da missão dos IFs”. Para Vitorette (2014, p. 139):

Professores e gestores que resistiram a ofertar vagas para os cursos de PROEJA afirmavam que não sabiam como lidar com os jovens e adultos trabalhadores. O entrevistado 11 expõe que os docentes direcionados ao PROEJA são os contratados temporariamente, no geral sem experiência em EJA e EP, sugerindo ainda pouco envolvimento dos docentes efetivos nesse propósito. E ainda, como garantir continuidade com contratos temporários? Permanece um desafio a ser enfrentado pensar o PROEJA como política pública e sua materialização na rede federal via cultura.

O PROEJA caracteriza-se como um “desafio para a rede federal, pois acolhe um público com características específicas, pessoas que já têm uma formação feita no e pelo trabalho, saberes conflitantes com os saberes que os docentes estão acostumados a lidar”. (VITORETTE, 2014, p. 117)

A oferta de Cursos PROEJA traz consigo o desafio às instituições ofertantes de incluírem em suas pautas de reflexão e prática o redimensionamento dos modos de acesso às instituições de ensino, dos mecanismos de permanência e da relação do ensino com o sucesso escolar e a garantia da aprendizagem. (MOLL, 2010)

- a) **dos modos de acesso às instituições de ensino:** o retorno à escola não é uma tarefa simples para quem já deixou de ser estudante há muito tempo ou que saiu por ver expectativas exauridas e sonhos frustrados. É preciso trazer esses estudantes de volta à escola, facilitando as formas de acesso. [...] Trata-se de derrubar as barreiras que dificultam a aproximação desses estudantes com a escola;
- b) **dos mecanismos de permanência:** [...] há que se prever estratégias para manutenção da continuidade da trajetória escolar: bolsas de estudo, alimentação, material didático, e um conjunto de elementos que estimulem a permanência e garantam condições para acompanhar o processo escolar. O acesso às bibliotecas

escolares e aos laboratórios de informática das escolas, inclusive nos finais de semana, deverá ser considerado, pois estamos tratando de trabalhadores que estudam e de estudantes que trabalham;

c) **da relação do ensino com o sucesso escolar e a garantia da aprendizagem:** entrar, permanecer e aprender implicam uma mudança de fundo, uma mudança no olhar do professor na direção dos estudantes para superação da profecia que se “autorrealiza” e que reproduz no cotidiano da sala de aula olhares, falas e gestos que dão conta da descrença do professor em relação aos estudantes e a sua capacidade de aprender. Para isso a constituição de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem e o estabelecimento de estratégias de “recuperação” de conteúdos estruturantes para aprendizagens no curso escolhido são fundamentais, considerando-se o médio ou longo tempo de afastamento da escola, de suas linguagens e de seus rituais. (MOLL, 2010, p. 135, grifo nosso)

Assim, defendem Maraschin (2019), Moll (2010) e Vitorette (2014), que é fundamental garantir a universalização do acesso a uma Educação pública de qualidade, com garantias de permanência e de conclusão e aprendizagens ao público de jovens e adultos.

Sobre as questões de ordem financeira (recursos e fomento para o desenvolvimento do PROEJA), cabe iniciar a abordagem a partir da perspectiva de Ciavatta (2005, p. 16):

A Escola não pode estar alheia às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo. Primeiro, as necessidades dos alunos para cumprir um percurso de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.

A respeito de aporte financeiro, Maraschin (2019, p. 289) afirma que o PROEJA passa por um momento de “silenciamento”:

Estamos em 2019, tivemos muitas mudanças nesse espaço-tempo, pós-2014 em que a pesquisa apresentada nesta obra aconteceu. Esperava-se neste espaço destacar as conquistas na Educação profissional e no PROEJA, no entanto, contraditoriamente, o tempo em que vivemos classifica-se como incerto, com muitos retrocessos para a Educação. O PROEJA está no silenciamento⁶³.

Segundo a autora, inicialmente o PROEJA recebia fomento financeiro via SETEC/MEC, o que se manteve até 2010, período em que se observou um significativo crescimento no quantitativo de matrículas na EJA integrada à EPT (MARASCHIN, 2019). Segundo discussões de um dos grupos focais da pesquisa de Maraschin (2019, p. 43), “porque o PROEJA iniciou como um programa, ele tinha fomento, então vinha uma verba bem boa para o PROEJA e a gente comprava muito material”.

⁶³ A autora ressalta que “entende-se por silenciamento o não fomento do programa e as inúmeras discussões que envolvem o ensino médio e que compreende um retrocesso ao olhar a historicidade do ensino médio no Brasil” (MARASCHIN, 2019, p. 289, nota de rodapé n. 69)

A partir de 2011 o PROEJA passou a disputar recursos com o PRONATEC, considerado o programa “bola da vez” do governo federal (MARASCHIN, 2019). “Verificou-se, portanto, um cenário de retrocessos que envolvem o não fomento da política, a não valorização de princípios críticos do trabalho pedagógico e a incerteza que ronda a EP”. (MARASCHIN, 2019, p. 289)

Cabe aqui a compreensão de que, a partir do não financiamento do PROEJA, ou de um financiamento parcial, dadas as disputas com o PRONATEC, as ações do PROEJA passam a impactar na matriz orçamentária da Instituição (MARASCHIN, 2019), e assim, “junto à questão do recurso vem a disputa por bolsas, pois na experiência da instituição pesquisada, inicialmente, todos os alunos recebiam bolsa e, atualmente, os estudantes passaram a concorrer com todos os cursos da instituição”. (MARASCHIN, 2019, p. 43)

No que tange os desafios à política e suas concepções, destaca-se inicialmente a fala de um dos participantes da pesquisa de Maraschin (2019, p. 36):

O PROEJA cumpre um outro papel. Não é formar uma mão-de-obra que nem a colega já comentou. Eles estão aqui, eles querem é ter sua autoestima de volta, e voltar a estudar e dizer que estão fazendo um Curso Técnico e talvez aprender. [...] É dar uma formação Técnica, mais humana.

Diante dos dados referentes às matrículas da EJA por etapa de ensino, no Documento Referência do PRONATEC EJA, destacam-se dois desafios ao PROEJA: “ampliar as oportunidades de acesso à Educação para jovens e trabalhadores, em especial em cursos técnicos de nível médio; e articular e efetivar, de forma criativa e inovadora, a elevação de escolaridade e a formação profissional para jovens e trabalhadores” (BRASIL, 2013, p. 08).

Tendo por base uma concepção de formação de trabalhadores como sujeitos históricos e coletivos, acredita-se que o PROEJA é um projeto desafiador a todos os sujeitos, pois resgata uma concepção e princípios diferentes dos que vêm se apresentando à história da Educação e da EJA. (MARASCHIN, 2019, p. 78)

O Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental assevera que “igualmente desafiador é superar o caráter compensatório e assistencialista instalados nas ações educacionais destinadas à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional ao longo de nossa história” (BRASIL, 2007c, p. 25).

Um dos grandes desafios que se apresentam ao PROEJA é o desenvolvimento de uma identidade própria, com base na superação do sistema atual de tempos e espaços presentes na Escola (BRASIL, 2007b). Outro é “construir uma proposta pedagógica que contemple em sua

organização curricular a dimensão do trabalho e a elevação de escolaridade tendo como referência o perfil dos estudantes e suas experiências anteriores”. (BRASIL, 2007c, p. 31)

Conforme Vitorette (2014, p. 113), “o desafio posto é a construção de uma Educação profissional ampla e crítica, que considera a formação completa do trabalhador, superando a perspectiva restrita centrada no treinamento, na formação profissional fragmentada”.

No campo da organização curricular, Jaqueline Moll releva o desafio de se aproximar campos do conhecimento construídos a partir de itinerários acadêmicos e políticos próprios, articulando áreas clássicas de conhecimento e saberes específicos da formação profissional, com a integração da EJA, com a EPT e a Educação Básica (MOLL, 2010). Maraschin (2019) destaca que ainda se observa a inexistência de conexão entre alguns projetos pedagógicos e a realidade do trabalhador, acarretando em altos índices de evasão no PROEJA, a partir de projetos pedagógicos que muitas vezes são cópias de outras propostas de ofertas educacionais.

Outro grande desafio, destacado pelo Documento Base PROEJA Técnico (BRASIL, 2007b), é o (re)conhecimento da EJA como um campo do conhecimento, suscitando a investigação de temas essenciais à organização curricular e ao trabalho pedagógico.

Maraschin (2019) considera que os desafios enfrentados no cotidiano do PROEJA podem ser compreendidos a partir da perspectiva da dialética das disputas, tema que ela trata em sua pesquisa/obra. Segundo a autora:

Parte-se do fundamento que tanto as políticas como o trabalho pedagógico se efetivam no contexto da dialética das disputas⁶⁴. Essa é entendida como as diferentes disputas enfrentadas tanto no plano das políticas que se configuram pela troca de gestores, descontinuidade dos programas, trocas dos fundamentos, falta de acompanhamento, análise somente quantitativa dos dados, como no plano do trabalho pedagógico que são as disputas enfrentadas no cotidiano dos cursos, primeiro para serem ofertados, depois para instituir espaços-tempos para pensar, planejar, acompanhar as práticas. (MARASCHIN, 2019, p. 27)

Assim, pega-se por empréstimo a assertiva de Vitorette (2014, p. 89), de que “as reflexões postas até aqui reafirmam que ainda permanece o desafio e a necessidade de se concretizar políticas públicas por parte do Estado para garantir a Educação como direito público, gratuito e subjetivo, com qualidade social”.

3.4.1 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: a consolidação de uma rede de oferta do PROEJA

⁶⁴ “A expressão ‘dialética das disputas’ baseia-se nas reflexões teóricas e experiências práticas e quer expressar a oposição e luta entre concepções e sentidos diferentes do trabalho pedagógico e disputas relativas ao lugar das políticas para os trabalhadores”. (MARASCHIN, 2019, p. 26)

Nas palavras de Jurjo Torres Santomé (2013, p. 217): “o futuro das sociedades democráticas depende de um sistema de Educação público e democrático”. Na persecução de uma política de Estado, com vistas à universalização do acesso à Educação, o governo federal busca a construção de uma proposta que atenda à demanda crescente de oferta de Cursos voltados ao público trabalhador, de modo a integrar escolarização e formação profissional.

Cabe retomar aqui, para melhor compreensão, que o Decreto nº 5.840/2006 prevê a possibilidade de adoção do PROEJA por instituições públicas das redes estaduais e municipais de ensino e pelo Sistema S, além das Instituições Federais de Educação Profissional, que deveriam ofertar a partir de 2007. (BRASIL, 2006)

Segundo o Documento Base PROEJA Técnico (BRASIL, 2007b, p. 34):

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe – mesmo que tardiamente –, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na Educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à Educação profissional na modalidade EJA.

Para Maraschin (2019, p. 68), “o PROEJA passa a fazer parte do cotidiano das instituições por decreto, ou seja, a partir desse marco legal as Instituições Federais necessitam distribuir 10% de suas matrículas⁶⁵ em cursos profissionais, na modalidade de Educação de jovens e adultos”. Destaca o Documento Base PROEJA Técnico (BRASIL, 2007b, p. 29) que:

A tradição da oferta de cursos de excelência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem compor com experiências inovadoras na oferta da EJA no Brasil, integrando a Educação básica à formação profissional, tendo como produto final uma formação essencialmente integral.

Nesta época, anos 2006 e 2007, a Rede de Instituições Federais de Educação Profissional contava com 144 instituições⁶⁶, compreendendo a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Técnicas Federais (ETFs), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. (BRASIL, 2006)

⁶⁵ Conforme o Decreto nº 5.840/2006, Art. 2º, § 1º.

⁶⁶ Pode-se considerar “poucas unidades”, levando-se em conta a proposta de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciada em 2005, que previa a construção de mais 400 unidades pelo país, perspectiva superada com a construção de mais de 500 unidades, chegando a marca de 659 unidades construídas e 643 já em funcionamento, no ano de 2018.

Cf. informações disponíveis em http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf e em <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoess/expansao-da-rede-federal>

A partir da atuação destas Instituições Federais, ofertando cursos PROEJA, pode-se efetivamente articular uma formação integrada, em conformidade com o estabelecido no Documento Base PROEJA Técnico (BRASIL, 2007b, p. 35):

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania.

Com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui-se no Brasil a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), vinculados à Rede, num total de 38 autarquias, estabelecidas em todo o território nacional, vinculadas à SETEC/MEC (BRASIL, 2008), com vistas ao atendimento da demanda de universalização do acesso à Educação.

A partir dessa Lei, 31 CEFETs, 75 unidades descentralizadas de ensino, 39 escolas agrotécnicas federais, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidades deixaram de existir e passaram a formar 38 Institutos Federais, presentes em todos os estados do Brasil. Além das instituições já existentes na época da promulgação da Lei, também passam a integrar os Institutos Federais as novas escolas que estão sendo entregues dentro do Plano de Expansão da rede federal. Esses 38 Institutos Federais, juntamente a dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica formam a rede federal de Educação profissional, científica e tecnológica. (MARASCHIN, 2019, p. 128)

Para Eliezer Pacheco (2011, p. 18), Secretário de Educação Profissional e Tecnológica no período de implantação dos Institutos Federais:

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da Educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. É, pois, para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de caráter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que esses institutos afirmam a Educação profissional e tecnológica como política pública.

Maria Ciavata, no Prefácio da obra *Trabalho pedagógico na Educação profissional: o PROEJA entre disputas, políticas e experiências*, de Mariglei Severo Maraschin (2019), define os Institutos Federais como “instituições tradicionais, que obtiveram um contrato de recursos para a Educação de jovens, muito parcamente alfabetizados para seguir um curso

profissional técnico” e complementa dizendo que são “importantes instituições de formação técnica e tecnológica de trabalhadores”.

De acordo com Mumbach, Nogueira e Bölter (2020, p. 378-379), “essas novas Instituições Federais de Ensino tem na sua concepção, além do aspecto *multicampi*, a atuação na Educação básica, compreendida como níveis fundamental e médio, no ensino profissionalizante e na Educação superior, desde a graduação à pós-graduação”.

Para Maraschin (2019, p. 129):

O modelo dos Institutos Federais é inovador em termos de proposta político-pedagógica, conforme seu Documento de Concepções e Diretrizes (2008). Na base dessas instituições, está um conceito de Educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país, uma organização pedagógica verticalizada, da Educação básica à superior. Ela permite que os professores atuem em diferentes níveis e modalidades de ensino e que os estudantes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado, contribuindo para que os sujeitos construam itinerários formativos, além da possibilidade de envolver-se com pesquisa e extensão.

De acordo com o Art. 7º da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais tem como um de seus objetivos, “ministrar Educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da Educação de jovens e adultos”. (BRASIL, 2008).

Acerca dos objetivos, Mumbach, Nogueira e Bölter (2020, p. 380) ponderam:

Além das características e finalidades, a Lei nº 11.892/2008 definiu os objetivos, dentre eles a oferta de Educação profissional técnica de nível médio, na forma de cursos integrados e cursos PROEJA, assim como cursos técnicos de nível médio subsequentes e cursos superiores, priorizando-se a oferta de Educação tecnológica e de formação de professores (licenciaturas), além da atuação em Programas de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especializações) e Programas *Stricto Sensu* (Mestrados e Doutorados).

A fim de garantir a execução desse objetivo, a Lei expressa no Art. 8º a obrigatoriedade de, no mínimo, 50% das vagas ofertadas pela Instituição atenderem aos objetivos definidos no inciso I, do Artigo 7º; assim, no mínimo, a metade das vagas ofertadas em cada *campus* dos Institutos Federais deve ser destinada para Cursos Técnicos de Nível Médio, na forma de ensino integrado, tanto para alunos concluintes do Ensino Fundamental quanto para o público da EJA. (BRASIL, 2008; MOLL, 2010)

Com efeito, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica torna-se referência na oferta do PROEJA, valendo-se do seu grau de abrangência e excelência para

universalizar uma Educação pública, gratuita e de qualidade aos jovens e adultos trabalhadores, objetivo da política.

[...] a rede federal por meio da instituição dos Institutos Federais, em 2008, e da expressiva expansão da rede, configura-se como importante estrutura para promover destaque à Educação profissional e tecnológica na sociedade no sentido em que todas as pessoas e, principalmente os trabalhadores, tenham efetivo acesso à Educação profissional de qualidade. (MARASCHIN, 2019, p. 129)

Para tanto, os Institutos Federais e as demais instituições que compõe a Rede Federal disponibilizam de sua infraestrutura de salas de aulas, laboratórios, bibliotecas e demais espaços pedagógicos, além de contar com um quadro de servidores Docentes e Técnico-Administrativos em Educação com formação e qualificação necessárias para o desenvolvimento da proposta de formação integrada do PROEJA.

Destaca Maraschin (2019, p. 69), que “a instalação dos Institutos Federais de Educação e a crescente criação de *campus* em todo o Brasil demonstram a possibilidade de as pessoas, independentemente da idade, construir itinerários formativos e oportunidades de formação profissional”. Sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a autora assevera:

Cabe lembrar nesse momento o surpreendente investimento que a rede federal obteve no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando de 2005 a 2010, foram criadas 141 escolas federais de Educação profissional. Um avanço de 100%, sendo que, de 1909 a 2002, surgiram 140 escolas no Brasil. Atualmente são 644 *campus* dos Institutos Federais. (MARASCHIN, 2019, p. 62)

Com relação a oferta do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cabe destacar ainda o convite realizado pela SETEC/MEC em 2009, por meio do Ofício Circular nº 40⁶⁷, para implantação do PROEJA FIC Ensino Fundamental nas Instituições que compõe Rede.

Por meio do chamamento às Instituições Federais, a SETEC/MEC ratificou informações constantes no Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental; operacionalizou a candidatura de propostas de oferta; definiu um cronograma de seleção das candidaturas; bem como o valor a ser financiado para a implantação da política, caso a proposta fosse contemplada.

Acerca dos desafios do/no PROEJA, Jaqueline Moll (2010, p. 136) defende que, “no âmbito das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica o desafio está em

⁶⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1498-edital-convite-proeja>

ampliar a oferta da Educação técnica de nível médio, incorporando o público da EJA e mantendo a histórica qualidade de sua formação”.

Para Cruz Sobrinho (2016), a oferta de PROEJA nos Institutos Federais, apresenta-se como o caminho para a consolidação da política pública que atua nas dimensões da Educação e do trabalho, posto que, segundo Maraschin, “nos IFs o PROEJA tem resistido em alguns locais” (MARASCHIN, 2019, p. 29). “Pela legislação e proposta dos IFs, observa-se que estes apresentam um grande desafio para a Educação profissional e tecnológica, rompendo barreiras históricas e assumindo-se como uma política pública de formação de trabalhadores” (MARASCHIN, 2019, p. 131).

Diante ao exposto na seção, pode-se depreender que, ao tempo que somam-se os desafios à implementação do PROEJA quanto política pública, como a adaptabilidade dos indivíduos envolvidos na política, seja dos estudantes jovens e adultos nos processos escolares, seja dos professores e gestores na compreensão da política e de suas especificidades, além das questões referentes aos recursos financeiros e dos desafios inerentes à própria política, somam-se, também, atores dispostos a fazerem o PROEJA consolidar-se, sejam eles os profissionais que atuam na política, os indivíduos envolvidos na política ou as instituições que aderem ou mantêm a política em constante processo de consolidação e afirmação, como no caso das Instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

4 O PROEJA EM NÚMEROS: UMA ANÁLISE SOBRE OS PERFIS DE OFERTA E ATUAÇÃO DA POLÍTICA A PARTIR DA PLATAFORMA NILO PEÇANHA

O presente capítulo tem como intuito contribuir na compreensão do PROEJA quanto política pública, a partir da análise de seus indicadores estatísticos, buscando em base de dados governamental as informações referentes aos perfis de oferta e atuação da política no âmbito federal.

Orienta a análise a destinação de vagas ao PROEJA nas Instituições Federais de Ensino que, como visto nos Capítulos anteriores, tem por definição em legislação a oferta mínima de 50% de suas vagas destinadas aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e no mínimo 10% destinadas aos Cursos Técnicos PROEJA. (BRASIL, 2006, 2008)

Insta destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014⁶⁸, tem como uma de suas metas (a Meta 10), chegar até o término de sua vigência (2024) a no mínimo 25% das matrículas na EJA na forma integrada à Educação Profissional. (BRASIL, 2014)

Para a persecução da meta 10, foi estabelecido junto à Lei que aprova o PNE, um conjunto de estratégias que abordam a manutenção de programas como o PROEJA e a expansão da oferta de vagas, o fomento ao planejamento e desenvolvimento de programas que atendam a públicos específicos, a ampliação de espaços para jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, melhorias da rede física das escolas públicas que atendem aos objetivos da meta, questões pedagógicas e metodológicas dos programas, política de assistência aos estudantes envolvidos, dentre outros. (BRASIL, 2014)

Sobre o alcance da meta do PNE, Costa e Machado (2017, p. 90), asseveram:

O cálculo do alcance da Meta 10, em se tratando de partir dos dados do Censo Escolar de 2013, representa um esforço de passar 25% de 2.447.792 matrículas do Ensino Fundamental da EJA para a oferta integrada à Educação Profissional (EP) na Formação Inicial e Continuada (FIC), que representariam 611.948 matrículas; e 25% de 1.324.878 das matrículas do Ensino Médio de EJA para cursos técnicos integrados, que representariam 331.219 matrículas. É uma tarefa gigante se pensarmos que esse mesmo Censo Escolar de 2013 apresenta apenas 21.465 matrículas em EJA integrada à EP no Nível Fundamental e 42.421 matrículas em EJA integrada ao EP no Nível Técnico. (COSTA; MACHADO, 2017, p. 90)

⁶⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Para acompanhamento do processo em busca do alcance da meta, foi desenvolvido o *Observatório do PNE*⁶⁹ (OPNE), que acompanha e publiciza o andamento de todas as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Segundo o OPNE (2018), no ano de 2017, 0,5% dos matriculados no Ensino Fundamental na EJA estavam nos cursos integrados com Educação Profissional, e no Ensino Médio, o índice chegava a 3%.

Ainda, desde o início da série histórica, em 2007, foi observado um crescimento contínuo entre 2009 e 2012, com oscilações a partir de 2013 e, desde 2015, uma queda que chega a 2,6 pontos percentuais. Segundo o Observatório, em análise às redes de ensino que ofertam a EJA integrada à Educação Profissional, pode-se verificar que apenas a Federal conta com um percentual expressivo. (OPNE, 2018)

Para a realização das análises desses e de outros indicadores que retratassem o PROEJA, fez-se uso da Plataforma Nilo Peçanha que, criada em 2018, conta com dados de 2017 (PNP 2018 – Ano Base 2017) e de 2018 (PNP 2019 – Ano Base 2018), como será melhor explicado na primeira seção deste capítulo.

Sobre a criação da Plataforma, Moraes et al. (2018, p. 06) consideram que “dando números à EPT, esperamos jogar luzes sobre a formação de trabalhadores no Brasil, traduzindo em um trabalho técnico a inspiração que motiva a construção coletiva da Plataforma Nilo Peçanha: um trabalho feito pela Rede, para a Rede!”.

Para fins de realização da pesquisa, o capítulo está organizado em quatro seções, onde a primeira aborda aspectos referentes à Plataforma Nilo Peçanha, sua criação, desenvolvimento e aspectos técnicos, e as demais seções configuram-se como espaços de construção das análises dos dados da Rede Federal, da região Sul do Brasil e do estado do Rio Grande do Sul, respectivamente.

Quanto às categorias analisadas, buscou-se contemplar, dentre as opções disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, as que melhor atendessem os aspectos sociais e os aspectos de gestão do PROEJA.

As categorias de aspecto social buscam responder questões discutidas nos Capítulos anteriores, como a inclusão de Jovens e Adultos de parcelas socialmente vulneráveis e da diversidade característica da EJA, conforme constam em Machado (2009), Moll (2010) e nos Documentos Base do PROEJA (BRASIL, 2007b, 2007c, 2007d). Aspectos como cor, raça, renda familiar per capita, sexo e faixa etária, foram abordadas nas análises.

⁶⁹ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/10-eja-integrada-a-educacao-profissional/indicadores>

Quanto as categorias de aspecto de gestão do PROEJA, foram abordadas nas análises questões como quantitativo de matrículas, cursos e Unidades de Ensino ofertantes, tipos de oferta, Eixos Tecnológicos com oferta no PROEJA, situação das matrículas, percentual de atendimento das Unidades de Ensino e Instituições quanto ao PROEJA, relação candidato/vaga nos processos de seleção e taxas de evasão no PROEJA.

4.1 SOBRE A PLATAFORMA NILO PEÇANHA

Instituída pela Portaria SETEC/MEC nº 01/2018⁷⁰, de 03 de janeiro de 2018, a Plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual que tem como objetivo servir de mecanismo de coleta, validação e disseminação de dados estatísticos oficiais referentes ao corpo discente, ao quadro de servidores (Docentes e Técnico-Administrativos em Educação) e aos investimentos das/nas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (BRASIL, 2018) (MACHADO, 2018) (MORAES et al, 2018)

Segundo Machado (2018), a Plataforma Nilo Peçanha foi concebida a partir da constatação da necessidade de indicadores que viessem a dar conhecimento do cenário da Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal de Educação, considerando que, conforme Moraes et al. (2018), desde sua criação, a Rede Federal tem conferido importância à produção e análises estatísticas, tendo um considerável crescimento desde 2008.

Conforme Machado (2018, p. 41):

Com base em informações e documentos disponibilizados em reuniões com Pesquisadores Institucionais dos IF's e das escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, para apresentação e sensibilização de gestores sobre a utilização da PNP, seus principais objetivos são: produzir indicadores para órgãos de controle; melhorar a gestão de recursos; avaliar a qualidade da Educação atual; e dar transparência aos dados das instituições (Evasão, Retenção, Gastos por Aluno, Relação Aluno X Professor, etc). De modo geral, ficou explicitada a intenção de que seja criado um censo único para toda esfera federal de EPT, visto que, o Censo Escolar e SISTEC são estruturados de forma que não contemplam todas as necessidades de visualização e compreensão da Rede Federal: Censo Escolar não é voltado à EPT e o SISTEC é uma ferramenta “de cunho administrativo e não censitário”.

Para Moraes et al. (2018), as ferramentas censitárias disponíveis, o Censo Escolar e o Censo da Educação Superior, não dão conta da complexidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pois, segundo apontam os autores: os dois Censos não se valem da mesma metodologia, não podendo, assim, terem seus resultados articulados; o

⁷⁰ Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-de-3-de-janeiro-de-2018-1590408>

Censo Escolar não considera no ano de referência os alunos que ingressarem em Cursos no segundo semestre, realidade de muitos Cursos Técnicos da Rede; e ambas as contagens não consideram a oferta de Cursos de Qualificação Profissional tampouco de Pós-Graduação.

Se não temos a contagem total de alunos dos Institutos Federais, como determinar, por exemplo, se estão destinando 50% de suas matrículas para os cursos técnicos, 20% para os cursos de formação de professores (Lei 11.892/08) e 10% para os cursos do PROEJA (Decreto 5.840/06). Pelo mesmo motivo, torna-se impossível verificar se a Relação do número de Alunos por Professor, determinada pelo Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14), está sendo alcançada. Da mesma forma, sem o total de matrículas anuais, as instituições públicas não podem comunicar à sociedade qual tem sido o Gasto Corrente por Aluno (Acórdão TCU 2.267/05), dando consequência à diretriz de promover a transparência no uso do recurso público. (MORAES et al., 2018, p. 06)

Diante desse cenário, a SETEC optou inicialmente pela utilização dos dados disponíveis no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), como base de dados da Rede Federal. Entretanto, a decisão tomada fez com que surgissem novas preocupações, ao deparar-se com questões técnicas e metodológicas, que levariam, posteriormente, a Diretoria de Desenvolvimento da Rede (DDR/SETEC) a dar início à estruturação de novos indicadores estatísticos, envolvendo desde a revisão semântica das categorias, a remodelagem dos indicadores existentes, até a estruturação de um novo modelo de coleta, validação e disseminação dos dados obtidos. (MORAES et al, 2018)

Assim, apontam Machado (2018) e Moraes et al. (2018), a PNP surgiu da necessidade de indicadores mais qualificados, que preenchessem lacunas deixadas pelos indicadores de gestão divulgados anualmente, até o ano de 2017, por meio dos Relatórios Anuais de Gestão da SETEC⁷¹, que tratavam basicamente de dados originários do SISTEC.

Uma questão que merece destaque, apontada por Machado (2018), é que os Relatórios anteriores à PNP não relacionavam os dados referentes às Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Assim sendo, não eram contempladas no Relatório Anual de Gestão da SETEC todas as Instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, comprometendo os resultados divulgados em nome da Rede.

Acerca da elaboração de indicadores, Moraes et al. (2018) consideram que indicadores bem definidos e estruturados potencializam o desenvolvimento e implementação de políticas públicas, por tomarem por referência diagnósticos sociais com respaldo técnico e comprometimento com o uso dos recursos públicos, enquanto que, no campo pedagógico, os indicadores podem auxiliar na análise dos processos escolares, com vistas, por exemplo, na

⁷¹ Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/relatorios-e-publicacoes>

análise da qualidade dos Cursos ofertados, seu grau de inclusão social, mensuração de taxas de evasão escolar, assim como permitem avaliar se as metas e objetivos legais estão sendo cumpridos pela Instituição.

Com vistas à criação de indicadores de gestão, para monitoramento da SETEC/MEC, a PNP toma por referência dados provenientes: do SISTEC, no caso das matrículas e demais informações referentes ao corpo discente; do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), para as informações inerentes aos servidores (Docentes e Técnico-Administrativos em Educação); e do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), para informações referentes aos investimentos. (BRASIL, 2018)

Conforme Moraes et al. (2018), os indicadores foram elaborados a partir dos estudos realizados pelo Grupo de Trabalho constituído para esse fim, composto por representantes da SETEC, do Fórum de Desenvolvimento Institucional e de seis Institutos Federais, tendo como objetivo disponibilizar à sociedade uma gama de dados estatísticos que permitiria (re)conhecer as atividades desenvolvidas pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Segundo Machado (2018), alguns dos indicadores elaborados para a Plataforma exigiram que as informações referentes às matrículas dos alunos, como turno do Curso, cor e faixa de renda, necessitassem ser incluídas manualmente, uma vez que não eram contempladas pelo SISTEC.

A Plataforma Nilo Peçanha se constitui como um marco no desenvolvimento de indicadores estatísticos educacionais e configura-se como o resultado da inserção dos dados qualificados, obtidos após as etapas de coleta e validação das informações (MORAES et al., 2018). A PNP, de livre acesso, é divulgada anualmente, tendo por base o ano anterior, atualmente com duas publicações disponíveis, a saber: PNP 2018 – Ano Base 2017⁷²; e PNP 2019 – Ano Base 2018⁷³.

Conforme o Art. 17 da Portaria SETEC/MEC nº 01/2018 será publicado, juntamente com os resultados, o Guia de Referência Metodológica⁷⁴ que detalhará a composição dos dados publicados, a definição, os verbetes, a modelagem dos indicadores, as estratégias de coleta e de tratamento dos dados, além das regras de consistência aplicadas. (BRASIL, 2018)

Há de se ressaltar que, para que a Plataforma Nilo Peçanha seja disponibilizada, publicizando resultados e indicadores referentes à Rede Federal de Educação Profissional,

⁷² Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>

⁷³ Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>

⁷⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plataforma-nilo-pecanha/plataforma-nilo-pecanha-guia-de-referencia-metodologica>

Científica e Tecnológica, há o envolvimento de outra rede de colaboração que atua na coleta, na validação e na disseminação das estatísticas, chamada de REVALIDE, conforme a Portaria SETEC/MEC nº 01/2018. Para Moraes et al. (2018, p. 06):

Contando com um cuidadoso processo metodológico a PNP funda suas forças na Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REVALIDE) para reunir informações acadêmicas e administrativas de todas as unidades da Rede.

Sobre a REVALIDE, Moraes et al. (2018, p. 11) afirmam também que “será pela atuação dessa rede que os dados, previamente carregados para a PNP, poderão ser qualificados através da observação das regras de consistência, garantindo a confiabilidade das estatísticas educacionais”.

Utiliza-se, pois, da capilaridade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, para que a Plataforma seja devidamente alimentada com as informações das unidades e das Instituições, tendo atores bem definidos pela Portaria SETEC/MEC nº 01/2018, assim como sua atuação, com a delimitação das atribuições de cada perfil encarregado pelas informações, desde o responsável pelos Registros Acadêmicos e o Diretor de Ensino da unidade, passando pelo Pesquisador Institucional e pelo dirigente máximo das Instituições (dependendo da Instituição, o Reitor ou o Diretor Geral), até as instâncias responsáveis no próprio MEC, no caso, a Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (BRASIL, 2018) (MORAES et al., 2018)

Nesse sentido, Moraes et al. (2018) destacam a atuação da REVALIDE, nas etapas de coleta, validação e qualificação dos dados, onde:

- a) em nível local, ocorre por conta dos responsáveis pelos Registros Acadêmicos, coordenados pelos Diretores de Ensino da unidade, que são responsáveis, dentre outras coisas, por promover as condições necessárias para a realização das atividades (formações, capacitações e quantitativo de pessoal para a atividade);
- b) em nível institucional, as ações são coordenadas pelos Pesquisadores Institucionais, que são figuras centrais no processo de coleta e validação dos dados, autorizando acessos e dando suporte técnico aos Registros Acadêmicos, além de serem os responsáveis pelo contato direto com a DDR/SETEC. Ainda em nível institucional, a última etapa de validação é responsabilidade do dirigente máximo, que pode ser o Reitor ou Diretor Geral dependendo do enquadramento da Instituição, que, além de conferir, em nível institucional, às condições necessárias para a realização da atividade, também é responsável pela submissão à SETEC/MEC;

- c) por último, a nível federal, a DDR/SETEC é responsável por realizar a validação final dos dados, observadas as regras de consistência, assim como é responsável por promover as condições necessárias ao funcionamento da Plataforma Nilo Peçanha e pela articulação de atividades de capacitação técnica da REVALIDE.

Enfatiza Machado (2018) que houve todo um cuidado com as informações que alimentariam a Plataforma quando da sua implantação, como no caso do SISTEC que foi utilizado como base dos dados dos alunos (matrículas e ciclos, dentre outros), que teve seu calendário de atividades alterado, reabrindo a possibilidade de se inserir novos dados ou corrigir dados já inseridos, visando a confiabilidade dos dados que seriam implementados.

Dentre as ações desenvolvidas para a implementação da PNP, Machado (2018) destaca, além da questão supra, a realização de capacitações e sensibilização com os Pesquisadores Institucionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, onde foram apresentadas as etapas de implantação da Plataforma, socializada a metodologia aplicada à PNP, discutido o cronograma de atividades, dentre outras demandas.

Para Moraes et al. (2018, p. 10):

A principal estratégia para garantir o bom funcionamento do processo da PNP foi a estruturação de uma Rede de Atores, devidamente capacitada para garantir a confiabilidade da estatística produzida. A capacitação desta Rede contemplou, em um primeiro momento, a realização de dois encontros presenciais em Brasília, contando com a presença de todos os Pesquisadores Institucionais (PI's) da Rede Federal.

Moraes et al. (2018) complementa que dadas as distâncias, devido às dimensões continentais do país, tornou-se inviável a realização de capacitações presenciais aos atores envolvidos, fazendo com que se estruturasse um Módulo de Capacitação à Distância da Plataforma Nilo Peçanha, desenvolvido em parceria entre a equipe da PNP e o Centro de Referência em Formação e Educação à Distância do Instituto Federal de Santa Catarina.

Sobre a estrutura da Plataforma Nilo Peçanha, Moraes et al. (2018) afirmam que a PNP apresenta uma interface bastante intuitiva, o que permite aos usuários que estejam familiarizados com ambientes da internet, uma navegação sem dificuldades pela Plataforma, facilitando assim a visualização e investigação dos dados da Rede Federal disponíveis. Segundo os autores, a Plataforma é organizada por um conjunto de painéis, que dispõe de diferentes opções de filtros, a fim de que o usuário possa realizar sua pesquisa de forma interativa. Para eles, pode-se compreender os painéis a partir de agrupamentos conforme suas diretrizes e assuntos abordados:

- a) **painel Glossário** – principais verbetes utilizados e suas definições;
- b) **painéis 1.1 a 1.4** – principais dados referentes às matrículas:
 - 1.1 Instituições e Unidades de Ensino;
 - 1.2 Tipo de Curso e Tipo de Oferta;
 - 1.3 Eixo e Subeixo Tecnológico; e
 - 1.4 Situação da Matrícula.
- c) **painéis 1.5 e 1.6** – informações socioeconômicas dos alunos:
 - 1.5 Cor/Raça e Renda Familiar dos Estudantes; e
 - 1.6 Sexo e Faixa Etária dos Estudantes.
- d) **painéis 2.1 e 2.2** – dados referentes ao corpo de servidores da Instituição:
 - 2.1 Professores; e
 - 2.2 Técnico-Administrativos em Educação (TAEs).
- e) **painel 3.1** – Inovação Tecnológica por Instituição (somente na PNP 2018, pois, na PNP 2019 o painel abriga as informações referentes aos TAEs)
- f) **painel 4.1** – Gastos Diretos (pessoal, investimentos e outros custeios);
- g) **painéis 5.1 a 5.7** – apresentam os indicadores:
 - 5.1 Atendimento aos percentuais referentes à Lei n 11.892/2008 (na PNP 2019, inclui-se o Decreto nº 5.840/2006);
 - 5.2 Relação de Inscritos por Vagas;
 - 5.3 Taxa de Evasão;
 - 5.4 Eficiência Acadêmica;
 - 5.5 Titulação Docente;
 - 5.6 Matrículas por Professor; e
 - 5.7 Gasto Corrente por Matrícula. (MORAES et al., 2018)

Além dos painéis listados, a PNP conta com os painéis *Capa, Apresentação, Ficha Técnica 1, Ficha Técnica 2 e Referência Metodológica*, todas dispostas anterior ao Glossário.

Insta ressaltar que, conforme assinalado supra, o painel 3.1 na PNP 2018 dispõe dos dados referentes à Inovação Tecnológica, e na PNP 2019 com os dados referentes aos servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAEs), extinguindo o painel 2.2, assim como a consulta aos dados inerentes à Inovação Tecnológica.

Conforme apontado anteriormente, a PNP é uma plataforma que possibilita pesquisas de forma interativa. Assim, a fim de auxiliar os usuários na consulta de dados na PNP, todos os painéis contam com filtros, que permitem a seleção de informações conforme a

necessidade do usuário, por exemplo, por determinada região do país, desencadeando à adaptação dos demais filtros em relação ao anterior (MORAES et al., 2018) (MACHADO, 2018). Também, a PNP conta com o recurso de colunas expansíveis, que visam a redução da carga de conteúdo no painel, possibilitando que uma coluna possa se ampliar em mais uma ou duas colunas ocultas. (MORAES et al., 2018).

4.2 O PROEJA NO BRASIL: OS INDICADORES DA REDE FEDERAL

Em um país de dimensões continentais, com uma população com mais de 210 milhões de habitantes⁷⁵, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892/2008, atuante em todas as 27 Unidades da Federação, consolida-se a partir da oferta de uma Educação pública, gratuita e de qualidade, desde a Educação Básica até a Pós-Graduação, em nível de Mestrado e Doutorado.

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, em 2018 (PNP 2019 – Ano Base 2018) a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nominada nas análises por “Rede Federal”, contava com 964.593 alunos matriculados, com a oferta de 11.766 Cursos distribuídos em 647 Unidades de Ensino, conforme dados disponíveis na Tabela 1.

Tabela 1 – Total de Matrículas, Cursos e Unidades de Ensino da Rede Federal

PNP	Matrículas		Unidades de Ensino		Cursos ofertados	
	Total	PROEJA	Total	PROEJA	Total	PROEJA
2018	1.031.798	18.050	643	219	11.264	356
2019	964.593	18.184	647	224	11.766	350

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Identifica-se, a partir da Tabela 1, uma redução de 67.205 matrículas na Rede Federal entre as PNP 2018 e 2019, o que corresponde a aproximadamente 6,51% do total de matrículas, enquanto, no mesmo período, houve um aumento do número de Unidades de Ensino da Rede, que passou de 643 para 647 (aumento de 0,62%) e a ampliação da oferta com o acréscimo de 502 Cursos ofertados (aumento de 4,46%).

Na contramão da redução do quantitativo total de matrículas na Rede Federal, o PROEJA teve um aumento de aproximadamente 0,74% no número de suas matrículas, passando de 18.050 para 18.184 matrículas no período analisado.

⁷⁵ Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil em 2019 conta com uma população de 210.147.125 de habitantes. Cf.: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>

Assim como o total de Unidades de Ensino vinculadas à Rede, houve uma ampliação também no número de Unidades de Ensino ofertantes de PROEJA, passando de 219 para 224 (aumento de 2,28%).

Quanto a oferta de Cursos PROEJA, houve uma redução de aproximadamente 1,69%, passando de 356 para 350 Cursos PROEJA ofertados, mesmo com o aumento do número de matrículas e de Unidades ofertantes.

Destaque ao papel vital desempenhado pelos Institutos Federais na política de oferta do PROEJA, sendo responsáveis por mais de 90% da oferta, seja em número de matrículas, em Unidades de Ensino ou nos Cursos ofertados, como pode ser verificado na Tabela 2.

Tabela 2 – Oferta do PROEJA nos Institutos Federais, no Brasil

PNP	Matrículas PROEJA		Unidades de Ensino ofertantes PROEJA		Cursos PROEJA	
	Rede	IFs	Rede	IFs	Rede	IFs
2018	18.050	16.712	219	205	356	330
2019	18.184	16.939	224	212	350	323

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Considerando o previsto nos Decretos nº 5.154/2004 e nº 5.840/2006, acerca das possibilidades de oferta do PROEJA – concomitante e integrado – e dos níveis de ensino – Fundamental e Médio – pode-se elencar quatro tipos de oferta, os quais estão demonstrados na Tabela 3, que trata dos quantitativos de cursos e matrículas por tipo de oferta.

Tabela 3 – Cursos e Matrículas do PROEJA por Tipo de Oferta, na Rede Federal

Tipo de Oferta	PNP 2018		PNP 2019	
	Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
PROEJA FIC Concomitante	18	696	31	816
PROEJA FIC Integrado	30	1.077	37	1.241
PROEJA Técnico Concomitante	23	552	23	472
PROEJA Técnico Integrado	285	15.725	259	15.655
Totais	356	18.050	350	18.184

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Verifica-se, a partir da Tabela 3, que 93% das matrículas no PROEJA, em ambos os períodos analisados, são vinculadas ao Ensino Integrado, seja no PROEJA FIC ou no PROEJA Técnico.

Também, cabe destaque à maioria absoluta de cursos e matrículas ofertadas no Nível Médio, a partir do PROEJA Técnico, configurando pouco mais de 90% das matrículas do PROEJA na PNP 2018 e 88,7% na PNP 2019.

Sobre a organização dos Cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Plataforma Nilo Peçanha os categoriza por Eixos e Subeixos Tecnológicos: define-se Eixo Tecnológico como o “agrupamento de ações e das aplicações científicas às atividades humanas de mesma natureza, possuindo um núcleo de saberes comuns, embasados nas mesmas ciências e metodologias” (MORAES et al., 2018, p. 77)⁷⁶, sendo aplicado, em conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁷⁷, na classificação dos Cursos ofertados na Educação Profissional; enquanto Subeixo Tecnológico trata-se de uma classificação própria da Plataforma, desenvolvida com vistas ao reconhecimento das diferentes áreas de concentração dos Cursos elencados em um Eixo Tecnológico. (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2018, 2019) (MORAES et al., 2018).

Segundo a Plataforma Nilo Peçanha (2018, 2019), os tipos de cursos não contemplados nos Catálogos Nacionais são classificados nos Eixos Tecnológicos existentes, considerando suas semelhanças com os demais Cursos elencados no Eixo. Também, para fins de análise da Plataforma, os Cursos de Educação Básica ofertados que não se enquadram como profissionais foram assimilados junto ao Eixo Propedêutico.

Assim, tratadas as concepções, passa-se à análise da oferta de Cursos PROEJA classificados por Eixo e Subeixo Tecnológico, conforme pode ser conferido na Tabela 4.

Tabela 4 – Cursos e Matrículas do PROEJA por Eixo Tecnológico, na Rede Federal

Eixo Tecnológico	Subeixo Tecnológico	PNP 2018		PNP 2019	
		Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
Ambiente e Saúde	Ambiente e Saúde	00	00	01	12
	Estética	01	73	01	67
	Meio Ambiente	06	456	06	342
	Saúde	10	516	09	616
Controle e Processos Industriais	Automação	07	446	05	351
	Controle e Processos Industriais	01	01	01	32
	Elétrica	19	798	18	720
	Mecânica	17	917	17	1.033
Desenvolvimento Educacional e Social	Desenvolvimento Educacional	03	157	03	146
	Desenvolvimento Educacional e Social	02	30	01	36
	Desenvolvimento Social	03	97	02	55

⁷⁶ O mesmo texto pode ser encontrado no painel *Glossário* da Plataforma Nilo Peçanha.

⁷⁷ Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos são treze os Eixos Tecnológicos, a saber: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer. Cf.: <http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-tecnicos>

Gestão e Negócios	Gestão e Negócios	82	5.074	91	5.517
Informação e Comunicação	Informação e Comunicação	03	57	03	106
	Informática	66	2.653	53	2.332
	Telecomunicações	01	02	00	00
Infraestrutura	Civil	29	1.522	29	1.297
	Geomática e Agrimensura	01	03	00	00
	Logística	02	224	02	186
	Saneamento	01	312	01	375
Produção Alimentícia	Agroindústria	19	723	16	712
	Alimentos	09	281	11	423
	Produção Alimentícia	01	01	02	23
Produção Cultural e Design	Arte e Cultura	03	161	05	200
	Conservação	02	08	00	00
	Design	02	84	01	84
	Produção Cultural e Design	01	27	02	25
Produção Industrial	Joalheria	01	08	01	02
	Mecânica	01	153	02	219
	Química	02	20	00	00
	Petroquímico	01	01	01	01
	Vestuário	04	102	03	79
Propedêutico	-	00	00	02	66
Recursos Naturais	Agrícola	18	684	24	938
	Pecuária	01	24	01	14
	Pesca	10	245	06	156
	Recursos Naturais	01	75	01	10
Segurança	Segurança	05	499	08	589
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Eventos	01	148	02	138
	Hospitalidade	16	1.162	16	1.033
	Turismo	02	178	02	240
	Turismo, Hospitalidade e Lazer	02	128	01	09
Totais		356	18.050	350	18.184

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Cabe salientar que, conforme já visto, houve uma regressão no total de cursos PROEJA ofertados entre as PNP 2018 e 2019, passando de 356 para 350 Cursos (uma redução de 1,69%). Situação contrária acontece com as matrículas, que tiveram um crescimento de pouco mais de 0,74%, passando de 18.050 matrículas registradas no PNP 2018 para 18.184 matrículas na PNP 2019.

Analisando por Subeixo Tecnológico, constata-se que houve a implantação de Cursos em Subeixos que na primeira análise não havia oferta, caso do Subeixo Ambiente e Saúde (Eixo Ambiente e Saúde) e do Eixo/Subeixo Tecnológico Propedêutico. Também, pode-se constatar o contrário, a descontinuidade de oferta em alguns Subeixos, caso verificado nos Subeixos Tecnológicos Telecomunicações (Eixo Informação e Comunicação), Geomática e

Agrimensura (Eixo Infraestrutura), Conservação (Eixo Produção Cultural e Design) e Química (Eixo Tecnológico Produção Industrial).

A partir das constatações e da análise dos percentuais de crescimento e decréscimo Eixo a Eixo, verifica-se, assim como nos totais aplicados à Rede Federal, que há movimentos distintos em cada Eixo Tecnológico, comparando as PNP's, conforme elencado abaixo:

- a) Redução do quantitativo de Cursos ofertados e de matrículas nos Eixos Tecnológicos Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Informação e Comunicação, e Infraestrutura;
- b) Manutenção do quantitativo de Cursos ofertados e redução de matrículas nos Eixos Tecnológicos Ambiente e Saúde, e Turismo, Hospitalidade e Lazer;
- c) Manutenção do quantitativo de Cursos ofertados e aumento de matrículas nos Eixos Tecnológicos Produção Alimentícia, e Produção Cultural e Design;
- d) Redução do quantitativo de Cursos ofertados e aumento de matrículas no Eixo Tecnológico Produção Industrial;
- e) Aumento do quantitativo de Cursos ofertados e de matrículas nos Eixos Tecnológicos Gestão e Negócios, Recursos Naturais e Segurança.

Acrescenta-se o Eixo Tecnológico Propedêutico aos casos relacionados na alínea *e supra* (aumento do quantitativo de Cursos ofertados e de matrículas), considerando que, como já destacado, o Eixo não possuía oferta na PNP 2018 e passa a ofertar na PNP 2019.

Enfatiza-se o desempenho dos Eixos que tiveram aumentos no quantitativo de Cursos e também no de matrículas, e também aponta-se os quantitativos absolutos de quatro dos treze Eixos Tecnológicos, a saber: Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação e Infraestrutura. Os quatro Eixos destacados são responsáveis por mais de 60%⁷⁸ dos Cursos ofertados e do quantitativo de matrículas em ambas as PNP's (2018 e 2019).

No rol de dados analisados, cabe destaque especial ao Eixo Tecnológico Gestão e Negócios, que sozinho correspondeu a 23,03% dos Cursos ofertados e 28,11% das matrículas na PNP 2018 e 26% dos Cursos ofertados e 30,34% das matrículas na PNP 2019.

Para melhor compreensão do quadro de matrículas nos Cursos PROEJA, é imperativo o seu (re)conhecimento a partir da situação que se encontra no respectivo fluxo escolar, conforme disposto na Tabela 5.

⁷⁸ Os Eixos Tecnológicos Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação e Infraestrutura são responsáveis por 64,33% dos Cursos ofertados e 66,53% das matrículas na PNP 2018, e 62,86% dos Cursos e 65,71% das matrículas na PNP 2019.

Tabela 5 – Situação das Matrículas do PROEJA na Rede Federal

PNP	Situação da Matrícula			Totais
	Em curso	Concluintes	Evadidos	
2018	11.593	2.162	4.295	18.050
2019	12.460	1.855	3.869	18.184

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Conforme a Tabela 5 nos apresenta, o quantitativo total de 18.050 matrículas nos Cursos PROEJA, conforme PNP 2018, tem uma considerável redução ao verificar-se os números inerentes às matrículas de alunos em curso: na Plataforma Nilo Peçanha, o quantitativo total de matrículas corresponde ao somatório dos quantitativos de matrículas em curso (alunos em fluxo e retidos⁷⁹), concluintes (concluídos e integralizados⁸⁰) e de evadidos (abandono do Curso, cancelamento, desligamento, reprovação de matrícula e transferências).

Assim, com base na Tabela 5, pode-se afirmar que:

- a) na PNP 2018, o total de 18.050 matrículas nos Cursos PROEJA é composto por 64,23% de matrículas de alunos em curso, 11,98% de concluintes e 23,79% de alunos evadidos;
- b) na PNP 2019, o total de 18.184 matrículas nos Cursos PROEJA é composto por 68,52% de alunos em curso, 10,2% de concluintes e 21,28% de evadidos.

Tal análise aponta para a constatação de que houve redução de matrículas de concluintes e de evadidos da PNP 2018 para a PNP 2019, aumentando, conseqüentemente, o percentual de alunos em curso no período analisado.

Ainda a respeito das matrículas nos Cursos PROEJA, a Plataforma Nilo Peçanha possibilita pesquisar as matrículas por cor/raça, por renda familiar, por sexo e por faixa etária, categorias que serão apresentadas e analisadas a seguir, conforme Tabelas 6, 7 e 8.

Tabela 6 – Matrículas do PROEJA por Declaração de Cor/Raça, na Rede Federal

PNP	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não declarada	Totais
2018	243	3.953	185	6.264	1.956	5.449	18.050
2019	209	3.751	273	6.946	2.180	4.825	18.184

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

⁷⁹ Considera-se retido o “aluno que permaneceu matriculado por período superior ao tempo previsto para a integralização do Curso”. (MORAES et al., 2018, p. 19)

⁸⁰ Segundo Moraes et al. (2018, p. 19), integralizados são “alunos que concluíram a carga horária das unidades curriculares de um curso, mas ainda não podem receber a certificação por não terem concluído componentes curriculares como Estágio, Extensão obrigatória, TCC, ENADE, etc”.

Insta ressaltar que, conforme prevê legislação pertinente, a autodeclaração de cor/raça não é obrigatória, ressaltados os casos de participação na seleção por cotas, podendo o aluno optar por não declarar sua cor/raça, como pode ser verificado em 30,19% das matrículas apresentadas na PNP 2018 e em 26,53% das matrículas da PNP 2019. Interessante observar o recuo desse indicador, que aponta, por consequência, no aumento dos demais indicadores referentes à autodeclaração de raça/cor.

Constata-se, a partir da análise dos dados contidos em cada categoria, a predominância de matriculados como pardos, tanto na PNP 2018 quanto na PNP 2019, com o percentual de 34,7% e 38,2% das matrículas, respectivamente. Nota-se, também, um crescimento significativo nessa categoria. Pode-se verificar que na sequência aparecem os alunos matriculados como brancos, num total de 21,9% na PNP 2018 e 20,63% na PNP 2019, apresentando um pequeno recuo no período analisado.

Destaca-se dos dados apresentados, a inserção da população negra, formada por pretos e pardos, e sua predominância nas matrículas dos Cursos PROEJA, perfazendo um total de 45,54% das matrículas no PNP 2018, aumentando para 50,19%, ou seja, mais da metade das matrículas no PROEJA na PNP 2019.

Ainda, destaca-se a participação da população indígena no PROEJA, a qual possui inclusive uma política própria, conforme apresentado no Capítulo anterior, num total de 1,02% das matrículas no PNP 2018, com crescimento na PNP 2019, passando a 1,5% das matrículas dos Cursos PROEJA.

Ainda sobre inclusão, pode-se verificar altos indicadores de participantes de baixa renda nos Cursos PROEJA, como apresentado na Tabela 7.

Tabela 7 – Matrículas do PROEJA por Renda Familiar per capita, na Rede Federal

Renda Familiar per capita	PNP 2018	PNP 2019
Inferior ou igual a 0,5 salário mínimo	3.082	3.836
Maior de 0,5 e menor ou igual a 1 salário mínimo	2.509	2.964
Maior de 1 e menor ou igual a 1,5 salário mínimo	1.721	1.707
Maior de 1,5 e menor ou igual a 2,5 salários mínimos	1.065	904
Maior de 2,5 e menor ou igual a 3,5 salários mínimos	232	194
Maior de 3,5 salários mínimos	156	102
Não Declarada	9.285	8.477
Totais	18.050	18.184

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Assim como no caso de cor/raça, a declaração de renda não é obrigatória no ato da matrícula, salvo casos de participação em cotas que exijam a comprovação. Diante disso,

constata-se que 51,44% dos matriculados nos Cursos PROEJA, segundo PNP 2018, não declararam sua faixa de renda, enquanto na PNP 2019 há uma redução nesse indicador, passando para 46,62% dos matriculados naquele período.

Com efeito, verifica-se na Tabela 7 um alto percentual de matriculados com renda mensal per capita inferior a um salário mínimo, correspondendo a 30,98% das matrículas na PNP 2018, com significativo aumento na PNP 2019, passando para 37,4% das matrículas nos cursos PROEJA. Por outro lado, demonstram-se baixos os percentuais com relação aos matriculados que declararam maior renda familiar mensal: os matriculados com renda familiar superior a 2,5 salários mínimos per capita correspondem a 2,15% dos matriculados, segundo PNP 2018, com redução na PNP 2019, correspondendo nessa última a 1,62% dos matriculados em Cursos PROEJA na Rede Federal.

Acerca dos matriculados nos Cursos PROEJA na Rede Federal, pode-se também extrair da Plataforma Nilo Peçanha os dados referentes ao sexo e a faixa etária dos matriculados, conforme demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8 – Matrículas do PROEJA por Sexo e Faixa Etária, na Rede Federal

Faixa Etária	PNP 2018			PNP 2019		
	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total
Menor de 14 anos	01	00	01	03	00	03
15 a 19 anos	410	559	969	506	668	1.174
20 a 24 anos	2.002	2.513	4.515	2.080	2.523	4.603
25 a 29 anos	1.609	1.751	3.360	1.692	1.694	3.386
30 a 34 anos	1.424	1.347	2.771	1.363	1.252	2.615
35 a 39 anos	1.267	1.059	2.326	1.295	959	2.254
40 a 44 anos	868	745	1.613	962	696	1.658
45 a 49 anos	592	515	1.107	599	470	1.069
50 a 54 anos	389	321	710	431	286	717
55 a 59 anos	216	179	395	244	168	412
Maior de 60 anos	136	147	283	141	152	293
Totais	8.914	9.136	18.050	9.316	8.868	18.184

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Constata-se, a partir dos dados apresentados, uma predominância de matrículas na faixa dos 20 aos 39 anos, as quais correspondem por mais de 70% das matrículas nos Cursos PROEJA no período avaliado: segundo a PNP 2018, a faixa dos 20 aos 39 anos corresponde a 71,86% das matrículas, enquanto na PNP 2019 correspondem a 70,71%.

A redução na faixa predominante supra apresentada pode ser justificada pelo crescimento das matrículas na faixa dos 15 aos 19 anos, que passou de 5,37% na PNP 2018

para 6,46% na PNP 2019, e na faixa dos 40 aos 44 anos, que cresceu de 8,94% para 9,12% nas respectivas PNPs.

Destaca-se a faixa dos 20 aos 24 anos, inserida na faixa predominante apresentada, que corresponde sozinha a mais de um quarto das matrículas nos Cursos PROEJA, sendo 25,01% na PNP 2018, com pequeno crescimento na PNP 2019, que elevou o percentual das matrículas para 25,31%.

Insta registrar que os percentuais em todas as faixas etárias analisadas mantiveram-se muito próximos, alguns com pequeno crescimento (caso das faixas dos 15 aos 19, dos 20 aos 24, dos 25 aos 29, dos 40 aos 44, dos 50 aos 54, dos 55 aos 59 e maiores de 60 anos) e outros com uma leve redução (caso das faixas de 30 aos 34, dos 35 aos 39 e dos 45 aos 49 anos).

Quanto ao sexo, insta destacar a inversão da predominância na PNP 2019 com relação à PNP 2018: na PNP 2018 houve predominância de matriculados do sexo Masculino (50,61% das matrículas) com relação às matrículas de alunas do sexo Feminino (49,39%), enquanto na PNP 2019 predominaram matrículas de alunas do sexo Feminino (total de 51,23% das matrículas) com relação às Masculinas (48,77%). Destaque-se, também, a paridade entre os percentuais, não havendo extrapolação para nenhuma das categorias apresentadas.

Constata-se ainda que, em ambas as PNPs, até a faixa dos 29 anos, há predomínio de matriculados do sexo Masculino, passando, a partir dos 30 anos, à predominância de matriculadas do sexo Feminino, com uma pequena inversão a partir dos 60 anos.

A faixa dos 20 aos 24 anos é destaque também nesta análise, pois, é nessa que se encontram os maiores quantitativos de matrículas, tanto do sexo Feminino quanto do Masculino, em ambas as PNPs apreciadas.

Importante relevar que, para além dos aspectos inclusivos e dos quantitativos de matrículas vistos até aqui, o PROEJA tem meta de atendimento estabelecida em legislação, pois, como já visto neste trabalho nos capítulos anteriores, o Decreto nº 5.840/2006, em seu Art. 2º, § 1º, determina que as Instituições Federais de Educação Profissional ofertem no mínimo 10% do total de suas vagas para o público do PROEJA (BRASIL, 2006).

Diante disso, a Plataforma Nilo Peçanha disponibiliza os dados das Instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica correspondentes ao número de matrículas que se enquadram no atendimento aos percentuais previstos na Lei nº 11.892/2008 e no Decreto nº 5.840/2006.

Analisados os dados disponíveis na Plataforma, verificou-se na PNP 2018 que das 643 Unidades de Ensino que compõem a Rede Federal, cadastradas na Plataforma para aquele período, pouco mais de um terço, aproximadamente 34% das Unidades, ofertam PROEJA,

correspondendo a um total de 219 Unidades; destas, apenas 42 atendiam o percentual legal estabelecido para o PROEJA. Em suma, apenas 34% das Unidades que compunham a Rede Federal em 2017 (PNP 2018) ofertavam Cursos PROEJA e somente 6,53% das Unidades haviam atingido a meta legal de no mínimo 10% de suas matrículas para o PROEJA.

Na PNP 2019, com dados de 2018, verificou-se um aumento no número de Unidades ofertantes de PROEJA, bem como de Unidades de Ensino vinculadas à Rede Federal: a PNP 2019 nos traz 647 Unidades de Ensino, um aumento de 0,63%, e destas 224 Unidades ofertantes de PROEJA, um aumento de 2,29%. Também, o número de Unidades que atingiram a meta legal aumentou, passando para 48 Unidades na PNP 2019, um aumento de 14,29% com relação ao período anterior. Em suma, na PNP 2019 das 647 Unidades de Ensino que compõem a Rede Federal no período, 34,63% ofertam PROEJA e 7,42% atingiram a meta legal de preenchimento de mínimo 10% das vagas com o PROEJA.

Na Tabela 9, apresentam-se as Unidades que atingiram a meta legal, com seus respectivos indicadores, correspondentes às PNPs 2018 e 2019. Cabe ressaltar que, algumas das Unidades apresentadas não obtiveram indicador superior à meta legal de 10% em ambas as análises (PNP 2018 e 2019), porém constam, pois, em uma ou outra atingiram a meta.

Tabela 9 – Unidades que atingiram a meta de oferta do PROEJA, na Rede Federal

Instituição	Unidade de Ensino	Percentual de Matrículas PROEJA	
		PNP 2018	PNP 2019
IFAL	Campus Marechal Deodoro	12,4%	18,9%
IFAL	Campus Piranhas	10,0%	17,0%
IFAM	Campus Manaus Zona Leste	9,0%	12,2%
IFAM	Campus Maués	5,1%	10,2%
IFAM	Campus São Gabriel da Cachoeira	11,3%	12,2%
IFAP	Campus Porto Grande	9,3%	10,0%
IFB	Campus Gama	24,1%	19,9%
IFB	Campus Samambaia	11,7%	11,4%
IFBA	Campus Santo Amaro	13,6%	12,2%
IFBAIANO	Campus Governador Mangabeira	11,6%	7,5%
IFBAIANO	Campus Serrinha	14,4%	14,5%
IFC	Campus Avançado Abelardo Luz	0,0%	10,3%
IFCE	Campus Juazeiro do Norte	0,0%	10,3%
IFES	Campus Vitória	20,2%	21,0%
IFF	Campus Campos Guarus	13,2%	13,1%
IFFAR	Campus Júlio de Castilhos	19,7%	14,8%
IFFAR	Campus Santo Ângelo	11,0%	8,7%
IFG	Campus Águas Lindas de Goiás	32,8%	45,5%
IFG	Campus Anápolis	17,0%	17,6%
IFG	Campus Aparecida de Goiânia	11,3%	16,6%
IFG	Campus Formosa	19,9%	22,7%
IFG	Campus Goiânia Oeste	19,8%	18,4%

IFG	Campus Jataí	7,9%	10,0%
IFG	Campus Luziânia	7,8%	10,6%
IFG	Campus Senador Canedo	21,8%	27,1%
IFG	Campus Uruaçu	14,4%	16,1%
IFG	Campus Valparaíso de Goiás	28,2%	32,1%
IFMA	Campus Açailândia	11,9%	12,9%
IFMA	Campus Caxias	10,1%	5,9%
IFMA	Campus Codó	11,9%	11,3%
IFMA	Campus Grajaú	24,4%	10,5%
IFMA	Campus São João dos Patos	11,3%	10,6%
IFMS	Campus Jardim	30,7%	28,2%
IFMT	Campus Avançado Tangará da Serra	11,2%	9,9%
IFPA	Campus Marabá Rural	16,1%	10,4%
IFPB	Campus Avançado Areia	20,0%	8,0%
IFPE	Campus Palmares	0,0%	13,2%
IFPR	Campus Colombo	11,1%	6,4%
IFPR	Campus União da Vitória	23,1%	11,3%
IFRJ	Campus Duque de Caxias	9,5%	10,1%
IFRN	Campus Ipanguaçu	11,2%	12,1%
IFRN	Campus Santa Cruz	3,5%	11,2%
IFRS	Campus Alvorada	17,0%	17,6%
IFRS	Campus Canoas	10,4%	4,8%
IFRS	Campus Porto Alegre Restinga	9,7%	14,5%
IFRS	Campus Rolante	9,2%	11,8%
IFSC	Campus Chapecó	15,8%	15,2%
IFSC	Campus Florianópolis Continente	4,3%	15,3%
IFSC	Campus Garopaba	14,5%	9,7%
IFSC	Campus São Carlos	0,0%	17,3%
IFSC	Campus Urupema	13,8%	28,5%
IFSERTÃO-PE	Campus Petrolina	10,8%	9,9%
IFSP	Campus Avançado Jundiaí	0,0%	11,6%
IFSUDESTE-MG	Campus Muriaé	25,4%	12,9%
IFSUL	Campus Avançado Novo Hamburgo	44,4%	18,7%
IFSUL	Campus Charqueadas	13,6%	12,9%
IFSUL	Campus Sapucaia do Sul	18,2%	18,4%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Destaque às várias Unidades que mantiveram seus percentuais acima de 10% nos dois levantamentos. Destaque especial às Unidades de Ensino que, além de se manterem na previsão legal nos dois levantamentos, mantiveram altos índices de atendimento, próximos ou ultrapassando a faixa dos 20% de suas matrículas destinadas ao PROEJA, a saber: IFB Campus Gama, IFES Campus Vitória, IFG Campus Águas Lindas de Goiás, IFG Campus Formosa, IFG Campus Senador Canedo, IFG Campus Valparaíso de Goiás e IFMS Campus Jardim; ênfase ao IFG Campus Águas Lindas de Goiás que atingiu 32,8% de suas matrículas destinadas ao PROEJA na PNP 2018 e na PNP 2019 chegou a marca de 45,5%.

Em nível Institucional, a única autarquia que atende o percentual previsto em legislação, considerados todos os alunos matriculados na Instituição, incluídas todas as suas

Unidades de Ensino, é o Instituto Federal de Goiás (IFG), com percentual de 11,8% de matrículas no PROEJA. Em sua grande maioria, as Instituições não chegam próximas aos 5%, como pode ser acompanhado na Tabela 10.

Tabela 10 – Percentual de matrículas do PROEJA nos IFs, no Brasil

Instituição		PNP 2018	PNP 2019
IFAC	Instituto Federal do Acre	1,1%	0,1%
IFAL	Instituto Federal de Alagoas	2,4%	2,9%
IFAM	Instituto Federal do Amazonas	4,7%	5,3%
IFAP	Instituto Federal do Amapá	3,9%	3,7%
IFB	Instituto Federal de Brasília	4,6%	3,8%
IFBA	Instituto Federal da Bahia	1,7%	1,7%
IFBAIANO	Instituto Federal Baiano	2,3%	1,7%
IFC	Instituto Federal Catarinense	1,6%	1,7%
IFCE	Instituto Federal do Ceará	0,2%	0,6%
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo	3,6%	4,1%
IFF	Instituto Federal Fluminense	3,1%	2,7%
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha	6,6%	5,2%
IFG	Instituto Federal de Goiás	11,8%	13,6%
IFGOIANO	Instituto Federal Goiano	2,2%	1,9%
IFMA	Instituto Federal do Maranhão	4,7%	4,9%
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais	0,1%	0,0%
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	3,1%	2,9%
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso	1,2%	1,4%
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	0,0%	0,2%
IFPA	Instituto Federal do Pará	1,7%	1,9%
IFPB	Instituto Federal da Paraíba	1,6%	1,4%
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco	1,5%	1,4%
IFPI	Instituto Federal do Piauí	1,1%	0,8%
IFPR	Instituto Federal do Paraná	0,6%	0,2%
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro	2,9%	2,8%
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	1,8%	2,1%
IFRO	Instituto Federal de Rondônia	0,2%	0,3%
IFRR	Instituto Federal de Roraima	2,0%	0,8%
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	3,6%	3,2%
IFS	Instituto Federal de Sergipe	2,7%	2,2%
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina	2,1%	2,9%
IFSERTÃO-PE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	6,1%	6,7%
IFSP	Instituto Federal de São Paulo	0,7%	1,2%
IFSUDESTE-MG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	3,7%	1,9%
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense	3,9%	3,7%
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	1,4%	0,2%
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	0,0%	0,0%
IFTO	Instituto Federal do Tocantins	3,5%	2,7%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Constatou-se, segundo a PNP 2018, que 35 dos 38 Institutos Federais não atingiram nem 5% de matrículas no PROEJA, ou seja, nem a metade do previsto pela atual legislação.

Verificou-se ainda que: 07 não atingiram nem 1% de suas matrículas com o PROEJA; 10 atingiram entre 1 e 2%; 07 entre 2 e 3%; 08 entre 3 e 4%; 03 entre 4 e 5%; 02 IFs não atingiram a meta legal, mas ficaram acima da metade da meta, atingindo o percentual na faixa entre 6 e 7%; e apenas 01, o Instituto Federal de Goiás, atingiu a meta legal, tendo 11,8% de suas matrículas nos Cursos PROEJA.

Em suma, conforme a PNP 2018, 57,9% dos IFs não atingiram nem 2,5% de suas matrículas com o PROEJA (nem um quarto da meta); 92,1% dos IFs não atingiram a metade da meta, ou seja, não chegaram a 5% de suas matrículas com o PROEJA. Ao todo, 97,4% (37 dos 38 Institutos Federais) não atingiram a meta prevista no Decreto nº 5.840/2006.

Quanto a PNP 2019, constatou-se que 34 Institutos Federais não atingiram nem 5% de matrículas no PROEJA e mais: 10 não atingiram nem 1% (um total 42,86% maior do que na PNP 2018); 10 atingiram entre 1 e 2% (igualando à PNP 2018); 08 entre 2 e 3% (um IF a mais que na PNP 2018); 04 entre 3 e 4% (uma redução de 50% com relação à PNP 2018); 02 entre 4 e 5% (uma a menos que na PNP 2018); 03 IFs não atingiram a meta legal, mas ficaram acima da metade da meta, atingindo o percentual na faixa entre 6 e 7% (aumento de 50% com relação à PNP 2018); e, assim como na PNP 2018, apenas o Instituto Federal de Goiás atingiu a meta legal, aumentando seu índice para 13,6% de matrículas no PROEJA.

Em suma, conforme a PNP 2019, 57,9% dos IFs não atingiram nem 2,5% de suas matrículas com o PROEJA (mesmo índice da PNP 2018); 89,5% dos IFs não atingiram a metade da meta legal, ou seja, não chegaram a 5% de suas matrículas com o PROEJA (uma redução de 2,6 pontos percentuais com relação à PNP 2018). Assim como na PNP 2018, 97,4% (37 dos 38 IFs) não atingiram a meta legal.

Vale ressaltar que o painel que trata dessas informações na Plataforma Nilo Peçanha (painel 5.1), tanto na PNP 2018 quanto na PNP 2019, não contempla todas as Instituições que compõem a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pois, constam relacionados somente os Institutos Federais; por isso, só essas Instituições estão contempladas nas análises supra apresentadas.

Com relação à oferta de Cursos vinculados ao PROEJA, a Plataforma Nilo Peçanha disponibiliza indicadores referentes à relação entre os candidatos inscritos nos processos seletivos das Instituições ofertantes e as vagas ofertadas.

Segundo a PNP 2018 – Ano Base 2017, foram ofertadas pela Rede Federal naquele período 7.089 vagas, tendo 16.704 inscritos nos processos de seleção, um total de 2,36 candidatos por vaga (relação candidato/vaga). Na PNP 2019, a Rede Federal manteve índice semelhante – 2,34 candidatos/vaga –, tendo uma ampliação no quadro de vagas, que passou

para 7.623 vagas ofertadas (um aumento aproximado de 7,54%), com crescimento também da procura pelos Cursos ofertados, tendo se inscrito 17.818 candidatos (um aumento de aproximadamente 6,67% com relação à seleção anterior).

Na Tabela 11 encontram-se compilados os índices da relação candidato/vaga das Instituições que compõem a Rede Federal.

Tabela 11 – Relação Candidato/Vaga no PROEJA, na Rede Federal

Instituição		PNP 2018	PNP 2019
IFAC	Instituto Federal do Acre	0	0
IFAL	Instituto Federal de Alagoas	1,157	0,994
IFAM	Instituto Federal do Amazonas	2,809	3,515
IFAP	Instituto Federal do Amapá	1,000	1,353
IFB	Instituto Federal de Brasília	6,429	4,276
IFBA	Instituto Federal da Bahia	6,333	2,194
IFBAIANO	Instituto Federal Baiano	0,933	0,800
IFC	Instituto Federal Catarinense	1,764	1,159
IFCE	Instituto Federal do Ceará	0	1,327
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo	3,007	2,428
IFF	Instituto Federal Fluminense	3,820	4,977
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha	1,209	1,084
IFG	Instituto Federal de Goiás	4,315	4,709
IFGOIANO	Instituto Federal Goiano	0,808	0,877
IFMA	Instituto Federal do Maranhão	1,111	1,215
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais	0	0
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	1,209	1,831
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso	1,189	0,861
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	0	3,625
IFPA	Instituto Federal do Pará	0,619	2,037
IFPB	Instituto Federal da Paraíba	1,042	0,929
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco	1,452	1,798
IFPI	Instituto Federal do Piauí	1,530	1,095
IFPR	Instituto Federal do Paraná	1,000	0
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro	1,828	2,051
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	4,112	3,146
IFRO	Instituto Federal de Rondônia	0	2,800
IFRR	Instituto Federal de Roraima	0	0
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	2,227	3,050
IFS	Instituto Federal de Sergipe	3,975	1,950
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina	2,394	1,669
IFSERTÃO-PE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	1,705	1,449
IFSP	Instituto Federal de São Paulo	2,278	1,324
IFSUDESTE-MG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	0,844	1,157
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense	3,034	1,826
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	0,975	0
IFTO	Instituto Federal do Tocantins	0,875	1,000
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	0	0
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	0	0

UFPB-CAVN	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	2,186	1,125
UFPB-ETS	Escola Técnica de Saúde da UFPB	1,000	1,659
UFRR-EAGRO	Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima	0	0,833
UFRRJ-CTUR	Colégio Técnico da UFRRJ	0	0
UFSM-CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	1,781	2,125
UFU-ESTES	Escola Técnica de Saúde da UFU	1,075	0
UFV-CEDAF	Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal	0,862	1,000
CPII	Colégio Pedro II	1,034	3,382

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Constata-se, a partir dos dados compilados na Tabela 11, que são muitas as Instituições da Rede Federal empenhadas com a oferta do PROEJA, tendo índices em ambos os períodos, o que corresponde a terem oferta em ambos os períodos.

Também, verifica-se que algumas Instituições em que não havia oferta (PNP 2018), ofertaram no período seguinte (PNP 2019), caso do IFCE, IFNMG, IFRO e UFRR-EAGRO. Pondera-se que, com exceção do último, os demais tiveram um bom desempenho, com destaque ao IFNMG que passa da condição de não-ofertante para uma concorrência de 3,625 candidatos/vaga.

Por outro lado, outras Instituições descontinuaram a oferta, tendo ofertado no primeiro período analisado (PNP 2018), pondera-se que com baixos índices, e no período seguinte (PNP 2019) passaram a não ofertar, caso do IFPR, IFSULDEMINAS e UFU-ESTES.

Ainda, constata-se que, nos períodos analisados, seis Instituições não ofertaram PROEJA, caso do IFAC, do IFMG, do IFRR, do CEFET-MG, do CEFET-RJ e do UFRRJ-CTUR. Essas Instituições constam com relação candidato/vaga “zerada” em ambos os períodos (PNPs).

Entende-se que a partir do apresentado podem surgir questionamentos quanto aos não-ofertantes contarem com percentuais de matrículas no período em questão, os quais podem ser conferidos nas análises anteriores, como no caso dos dados apontados na Tabela 10. Ocorre tal condição, pois, os alunos matriculados possivelmente estejam em ciclo de matrícula, tendo entrado nos cursos em período anterior aos avaliados pela Plataforma, enquadrados em alguma das situações de matrícula citadas na análise dos dados compilados na Tabela 5.

Cabe destacar que, se por um lado há Instituições que definiram pela não oferta, por outro há Instituições que dedicam-se à oferta do PROEJA, alcançando índices significativos, próximos da concorrência de Cursos disputados em Universidades Federais brasileiras. Essas Unidades de Ensino e seus respectivos índices estão relacionados na Tabela 12, onde considerou-se ressaltar as Unidades com índice superior a cinco candidatos por vaga ofertada.

Tabela 12 – Maiores índices candidato/vaga no PROEJA, na Rede Federal

Instituição	Unidade de Ensino	PNP 2018	PNP 2019
IFAM	Campus Manaus Centro	7,28	8,63
IFAM	Campus Manaus Zona Leste	4,58	5,80
IFB	Campus Gama	12,27	7,92
IFB	Campus Samambaia	6,82	10,07
IFBA	Campus Santo Amaro	9,55	3,03
IFF	Campus Campos Centro	14,24	15,92
IFG	Campus Águas Lindas de Goiás	3,85	13,46
IFG	Campus Aparecida de Goiânia	2,65	5,21
IFG	Campus Goiânia	9,97	5,36
IFG	Campus Goiânia Oeste	9,84	6,97
IFG	Campus Luziânia	2,37	5,67
IFG	Campus Senador Canedo	2,23	5,30
IFG	Campus Valparaíso de Goiás	4,48	9,11
IFRN	Campus Natal Central	10,95	0
IFRS	Campus Caxias do Sul	1,95	10,43
IFRS	Campus Porto Alegre	5,03	0
IFS	Campus Aracaju	5,60	1,95
CPII	Campus Duque de Caxias CP	1,00	9,78

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Destaca-se novamente o desempenho do Instituto Federal de Goiás, considerando que das dezoito Unidades da Rede Federal elencadas na compilação apresentada na Tabela 12, sete são do IFG (38,89% das Unidades).

Quanto Unidade, destaque especial ao IFF Campus Campos Centro que manteve certa similaridade entre os índices, obtendo um pequeno crescimento de seu índice, que já era o mais alto da Rede Federal, sendo 14,24 candidatos/vaga na PNP 2018 e 15,92 na PNP 2019.

Cabe referenciar as Unidades que obtiveram crescimento expressivo de seus índices, caso do IFG Campus Aparecida de Goiânia, do IFG Campus Luziânia, do IFG Campus Senador Canedo e do IFG Campus Valparaíso de Goiás, que praticamente duplicaram os índices candidatos/vaga da PNP 2018 para a PNP 2019.

Igualmente, cabe destaque ao IFG Campus Águas Lindas de Goiás, que triplicou o seu índice, ao IFRS Campus Caxias do Sul, que quintuplicou o seu índice, e ao CPII Campus Duque de Caxias CP, que passou de 1 candidato por vaga para 9,78 candidatos/vaga, praticamente decuplicando seu índice.

Verifica-se, também, e cabe destacar, mesmo que negativamente, o caso do IFRN Campus Natal Central e do IFRS Campus Porto Alegre, que mesmo com altos índices candidatos/vaga na PNP 2018, definiram por descontinuar a oferta no período seguinte, conforme a PNP 2019.

Ao tempo que algumas Instituições contam com altos índices de procura pelo PROEJA e outras nem tanto, como supra apresentado, tem-se também, como discutido no Capítulo anterior, as dificuldades Institucionais para permanência dos indivíduos incluídos em políticas de Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a Plataforma Nilo Peçanha, a taxa de evasão nos Cursos PROEJA ultrapassa a faixa dos 20%: conforme a PNP 2018, a taxa de evasão no PROEJA era de 23,5%; na PNP 2019, houve uma redução da taxa, ficando em 21,4% (redução de 2,1 pontos percentuais).

Desmembrando essas taxas, entre cursos PROEJA FIC e PROEJA Técnicos, constata-se que há discrepância entre as taxas: segundo a PNP 2018, o PROEJA FIC consta de uma taxa de 30,5%, aumentando para 34,1% na PNP 2019, enquanto para o PROEJA Técnico a taxa é de 22,7% (PNP 2018), com redução na PNP 2019, ficando em 19,8%. Assim, evidencia-se que as taxas do PROEJA FIC, mais altas que as do Técnico, elevam a taxa geral de evasão no PROEJA.

As taxas de evasão dos Cursos PROEJA na Rede Federal, por Instituição, encontram-se compiladas na Tabela 13.

Tabela 13 – Taxa de Evasão no PROEJA, na Rede Federal

Instituição		PNP 2018	PNP 2019
IFAC	Instituto Federal do Acre	12,1%	14,3%
IFAL	Instituto Federal de Alagoas	18,5%	7,9%
IFAM	Instituto Federal do Amazonas	20,4%	15,2%
IFAP	Instituto Federal do Amapá	13,5%	4,8%
IFB	Instituto Federal de Brasília	23,6%	27,8%
IFBA	Instituto Federal da Bahia	40,3%	35,5%
IFBAIANO	Instituto Federal Baiano	16,0%	10,2%
IFC	Instituto Federal Catarinense	32,7%	34,6%
IFCE	Instituto Federal do Ceará	30,6%	23,4%
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo	19,4%	22,5%
IFF	Instituto Federal Fluminense	30,9%	2,7%
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha	21,6%	26,1%
IFG	Instituto Federal de Goiás	28,7%	24,1%
IFGOIANO	Instituto Federal Goiano	12,2%	20,6%
IFMA	Instituto Federal do Maranhão	11,5%	11,9%
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais	0,0%	0,0%
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	41,9%	53,6%
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso	10,5%	32,5%
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	0,0%	27,5%
IFPA	Instituto Federal do Pará	22,3%	6,0%
IFPB	Instituto Federal da Paraíba	14,7%	9,7%
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco	15,7%	6,3%
IFPI	Instituto Federal do Piauí	25,2%	26,6%
IFPR	Instituto Federal do Paraná	52,6%	20,0%
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro	26,4%	14,3%

IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	33,2%	16,9%
IFRO	Instituto Federal de Rondônia	100,0%	5,0%
IFRR	Instituto Federal de Roraima	4,5%	29,0%
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	12,6%	15,8%
IFS	Instituto Federal de Sergipe	29,3%	26,0%
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina	35,4%	38,6%
IFSERTÃO-PE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	24,1%	23,7%
IFSP	Instituto Federal de São Paulo	22,7%	23,1%
IFSUDESTE-MG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	14,0%	33,8%
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense	17,8%	19,0%
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	21,9%	6,1%
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	-	14,3%
IFTO	Instituto Federal do Tocantins	60,2%	66,9%
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	14,3%	9,7%
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	0,0%	-
UFPB-CAVN	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	9,0%	11,3%
UFPB-ETS	Escola Técnica de Saúde da UFPB	30,1%	21,7%
UFRR-EAGRO	Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima	100,0%	35,1%
UFRRJ-CTUR	Colégio Técnico da UFRRJ	100,0%	-
UFSM-CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	26,6%	11,2%
UFU-ESTES	Escola Técnica de Saúde da UFU	49,6%	17,5%
UFV-CEDAF	Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal	31,1%	35,5%
CPII	Colégio Pedro II	11,8%	24,6%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Considerando a evolução da taxa de evasão Institucional da PNP 2018 para a PNP 2019, bem como o último índice registrado (PNP 2019), em comparação com as taxas de evasão da Rede Federal (PNP 2018: 23,5%; e PNP 2019: 21,4%), constatou-se que:

- a) 50% das Instituições registraram taxas menores que a taxa de evasão registrada para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- b) 31,25% das Instituições registraram taxas de evasão na faixa de 20 a 30%;
- c) 14,59% das Instituições registraram taxas de evasão na faixa de 30 a 40%;
- d) 2,08% (uma Instituição) registrou taxa superior a 50% (inferior a 60%);
- e) 2,08% (uma Instituição) registrou taxa superior a 60%.

Cabe aqui atentar para os dois casos registrados nas últimas alíneas supra, referentes ao IFMS e ao IFTO, respectivamente. O IFMS registrou uma taxa de 41,9% na PNP 2018, tendo crescimento na PNP 2019, registrando uma taxa de evasão de 53,6%. O IFTO, na PNP 2018, registrou 60,2% de taxa de evasão, subindo para 66,9% na PNP 2019. Ambos merecem

destaque, visto tratarem-se de casos onde a taxa de evasão registrada extrapola em muito a taxa da Rede Federal.

Também, cabe ressaltar alguns casos em que taxas constam “zeradas” ou com taxas muito baixas que, a primeira vista, parecem bons resultados, mas que realizando o cruzamento com a da Tabela 11, de índice de candidato/vaga, pode-se constatar que algumas Instituições não ofertaram PROEJA nos períodos analisados e, por isso, possivelmente constem com taxas “zeradas” ou muito baixas. Casos em que pode-se ocorrer tal situação: IFAC, IFMG, IFNMG, IFPR, IFRO, IFRR, IFSULDEMINAS, IFTM, CEFET-MG, CEFET-RJ, UFRR-EAGRO, UFRRJ-CTUR e UFU-ESTES, conforme analisados anteriormente.

Importante atentar ao crescimento das taxas de evasão escolar no PROEJA registrados no IFGOIANO, que passou de 12,2% para 20,6%; no CPII, que passou de 11,8% para 24,6%; no IFMT, que de 10,6% chegou aos 32,5%; e no IFSUDESTE-MG, que tinha uma taxa de 14% e passou a 33,8%. Atenta-se a esses, pois, trata-se de aumento das taxas em muitos pontos percentuais, diferentemente dos demais registrados por outras Instituições.

Igualmente, há de se enfatizar os dados positivos de redução das taxas de evasão escolar, em várias das Instituições relacionadas na Tabela 13. Destaque especial às Instituições que saíram de uma taxa superior à taxa da Rede Federal e passaram a registrar taxas inferiores. Caso registrado no IFF, que passou de uma taxa de 30,9% para 2,7% registrados na PNP 2019; no IFPA, que reduziu de 22,3% para 6%; no UFSM-CTISM, que passou de 26,6% para 11,2%; no IFRJ, de 26,4% para 14,3%; no IFAM, que passou de 20,4% para 15,2%; e no IFRN, que reduziu sua taxa de evasão praticamente pela metade, passando de 33,2% para 16,9%.

4.3 O PROEJA NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Nesta seção serão analisados os dados referentes ao PROEJA na região Sul do Brasil, nas mesmas categorias e condições analisadas na seção anterior, reduzindo o recorte geográfico da pesquisa, usando como base de dados a Plataforma Nilo Peçanha, e também comparando com análises realizadas na seção anterior, com vistas a uma análise qualitativa dos dados da região.

A região Sul do Brasil, composta pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, conta com uma população de aproximadamente 30 milhões de habitantes⁸¹, que correspondem a 14,26% da população brasileira.

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, na PNP 2019 – Ano Base 2018 a região Sul contava com 168.422 matrículas, distribuídas em 2.059 cursos, ofertados em 108 Unidades de Ensino vinculadas a Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conforme disposto na Tabela 14.

Tabela 14 – Total de Matrículas, Cursos e Unidades de Ensino na região Sul

PNP	Matrículas		Unidades de Ensino		Cursos ofertados	
	Total	PROEJA	Total	PROEJA	Total	PROEJA
2018	176.193	3.015	107	42	2.006	58
2019	168.422	3.196	108	43	2.059	66

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Insta destacar que, conforme os dados apresentados na PNP 2019, o total de matrículas registradas na região Sul corresponde a 17,46% do registro de matrículas no Brasil, enquanto a sua população, como já mencionado, corresponde a 14,26%.

Segundo a Tabela 14, pode-se constatar uma redução no total de matrículas na região Sul, entre a PNP 2018 e a PNP 2019, correspondente a um percentual de 4,41%, menor do que a apresentada pela Rede Federal, que foi de 6,51% no mesmo período.

Também, pode-se constatar que houve acréscimo de uma Unidade de Ensino e o aumento de total de Cursos ofertados num percentual de 2,64%, inferior ao apresentado pela Rede no mesmo período, que foi de 4,46%.

Assim como na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nas análises dita como Rede Federal, evidencia-se que, mesmo havendo redução no total de matrículas das Instituições, houve um crescimento nas matrículas dos Cursos PROEJA, que na região Sul foi de 6%, bem acima dos 0,74% registrados pela Rede Federal no período.

Sobre as matrículas do PROEJA na região Sul, verifica-se que elas representam 16,7% e 17,58% das matrículas do PROEJA da Rede Federal, na PNP 2018 e na PNP 2019, respectivamente.

Quanto às Unidades de Ensino, verifica-se o aumento de uma Unidade ofertante de PROEJA, passando de 42 para 43 Unidades, e nos cursos houve um aumento significativo de

⁸¹ Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019 a região Sul conta com a população de 29.975.984 de habitantes. Cf.: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>

oferta, num percentual de 13,8%, passando de 58 para 66 cursos PROEJA ofertados na região Sul, enquanto que na Rede Federal houve a redução de 1,69% dos cursos ofertados.

Assim como a nível nacional, onde os Institutos Federais correspondem a mais de 90% da oferta do PROEJA, na região Sul os Institutos Federais também posicionam-se como fundamentais à implementação da política, correspondendo por mais de 95% de sua oferta, como pode ser verificado na Tabela 15.

Tabela 15 – Oferta do PROEJA nos Institutos Federais da região Sul

PNP	Matrículas PROEJA		Unidades de Ensino ofertantes PROEJA		Cursos PROEJA	
	Rede	IFs	Rede	IFs	Rede	IFs
2018	3.015	2.872	42	41	58	57
2019	3.196	3.098	43	42	66	65

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Considerando a legislação pertinente, que trata da oferta do PROEJA, a Tabela 16 apresenta a compilação dos dados (cursos e matrículas) conforme os tipos de oferta de cursos PROEJA.

Tabela 16 – Cursos e Matrículas do PROEJA por Tipo de Oferta, na região Sul

Tipo de Oferta	PNP 2018		PNP 2019	
	Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
PROEJA FIC Concomitante	4	220	3	136
PROEJA FIC Integrado	14	410	22	642
PROEJA Técnico Concomitante	4	100	3	82
PROEJA Técnico Integrado	36	2.285	38	2.336
Totais	58	3.015	66	3.196

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Contata-se, a partir dos dados da Tabela 16, a predominância do PROEJA Técnico Integrado, que, segundo a PNP 2018, corresponde a 62,07% dos Cursos ofertados e 75,79% das matrículas no PROEJA, e a 57,58% dos Cursos e 73,09% das matrículas, conforme a PNP 2019.

Como visto na seção anterior, a Plataforma Nilo Peçanha classifica os Cursos ofertados pela Rede Federal por Eixos e Subeixos Tecnológicos, já definidos neste estudo. O mapa de oferta dos Cursos PROEJA na região Sul, por Eixos e Subeixos Tecnológicos pode ser conferido na Tabela 17.

Tabela 17 – Cursos e Matrículas do PROEJA por Eixo Tecnológico, na região Sul

Eixo Tecnológico	Subeixo Tecnológico	PNP 2018		PNP 2019	
		Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
Ambiente e Saúde	Ambiente e Saúde	00	00	01	12
	Estética	01	73	01	67
	Saúde	01	63	01	94
Controle e Processos Industriais	Automação	03	343	03	286
	Controle e Processos Industriais	00	00	01	32
	Elétrica	00	00	01	26
	Mecânica	03	37	03	43
Desenvolvimento Educacional e Social	Desenvolvimento Educacional e Social	01	11	00	00
	Desenvolvimento Social	01	32	00	00
Gestão e Negócios	Gestão e Negócios	15	1.163	19	1.260
Informação e Comunicação	Informação e Comunicação	01	40	02	79
	Informática	06	323	07	225
Infraestrutura	Civil	03	110	03	96
Produção Alimentícia	Agroindústria	05	222	04	151
	Alimentos	00	00	02	80
Produção Cultural e Design	Conservação	01	01	00	00
	Produção Cultural e Design	01	27	00	00
Produção Industrial	Mecânica	01	153	02	219
	Vestuário	03	65	02	42
Propedêutico	-	00	00	02	66
Recursos Naturais	Agrícola	02	59	03	146
	Pesca	03	15	01	01
	Recursos Naturais	01	75	01	10
Segurança	Segurança	01	37	02	72
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Hospitalidade	03	153	03	179
	Turismo	01	04	01	01
	Turismo, Hospitalidade e Lazer	01	09	01	09
Totais		58	3.015	66	3.196

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

A primeira vista, nota-se uma redução de Subeixos Tecnológicos ofertados, com relação à análise realizada a nível nacional, apresentada na seção anterior desta pesquisa. Assim, a região Sul não oferta, segundo a PNP 2018 e a PNP 2019, os Subeixos Tecnológicos: Meio Ambiente (Eixo Ambiente e Saúde); Desenvolvimento Educacional (Eixo Desenvolvimento Educacional e Social); Telecomunicações (Eixo Informação e Comunicação); Geomática e Agrimensura, Logística, Saneamento (Eixo Infraestrutura); Produção Alimentícia (Eixo Produção Alimentícia); Arte e Cultura, Design (Eixo Produção

Cultural e Design); Joalheria, Química, Petroquímico (Eixo Produção Industrial); Pecuária (Eixo Recursos Naturais); e Eventos (Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer).

Analisando os dados, constatou-se na PNP 2019 a implantação de Cursos em alguns Subeixos Tecnológicos que na PNP 2018 não tinham oferta, caso do Subeixos Ambiente e Saúde (Eixo Ambiente e Saúde), Controle e Processos Industriais, e Elétrica (Eixo Controle e Processos Industriais), Alimentos (Eixo Produção Alimentícia) e do Eixo/Subeixo Tecnológico Propedêutico.

Verificou-se, também, a descontinuidade de oferta de alguns Subeixos, caso do Desenvolvimento Educacional e Social, e Desenvolvimento Social (Eixo Desenvolvimento Educacional e Social), Conservação e Produção Cultural e Design (Eixo Produção Cultural e Design).

Para a análise de crescimento ou decréscimo da oferta do PROEJA na região Sul, adotou-se o mesmo procedimento da seção anterior, realizando uma análise Eixo a Eixo ofertado, comparando os dados das PNPs, onde verificou-se movimentos distintos em cada Eixo Tecnológico, que podem ser classificados:

- a) Manutenção do quantitativo de Cursos ofertados e redução de matrículas no Eixo Tecnológico Infraestrutura;
- b) Manutenção do quantitativo de Cursos ofertados e aumento de matrículas nos Eixos Tecnológicos Produção Industrial e Turismo, Hospitalidade e Lazer;
- c) Redução do quantitativo de Cursos ofertados e aumento de matrículas no Eixo Tecnológico Recursos Naturais;
- d) Aumento do quantitativo de Cursos ofertados e redução de matrículas no Eixo Tecnológico Informação e Comunicação;
- e) Aumento do quantitativo de Cursos ofertados e de matrículas nos Eixos Tecnológicos Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Produção Alimentícia e Segurança.

Pode-se acrescentar aos Eixos listados na alínea *e*, com aumento de quantitativo de Cursos ofertados e de matrículas, o Eixo Tecnológico Propedêutico, considerando que não havia oferta de Cursos no Eixo na PNP 2018, e na PNP 2019 o Eixo passa a ser ofertado.

Também, deve-se incluir os Eixos Desenvolvimento Educacional e Social e Produção Cultural e Design, em uma nova classificação, não contemplada nas alíneas supra por não haver outros casos, que trate da redução do quantitativo de Cursos ofertados e de matrículas,

visto tratarem-se de Eixos que tiveram suas ofertas descontinuadas, conforme explicitado anteriormente.

Assim como no cenário nacional, no recorte da região Sul cabe destaque ao Eixo Tecnológico Gestão e Negócios que correspondeu a 25,86% dos Cursos PROEJA ofertados e 38,57% das matrículas, conforme PNP 2018, e 28,79% dos Cursos ofertados e 39,42% das matrículas, segundo a PNP 2019. Cabe ressaltar que todos os índices apresentados pelo Eixo na região Sul são superiores aos apresentados no cenário nacional.

Para compreensão da composição dos quantitativos de matrículas, mostra-se importante o seu (re)conhecimento conforme sua situação no respectivo ciclo escolar. As matrículas da região Sul no PROEJA, estão apresentadas, por situação, na Tabela 18.

Tabela 18 – Situação das Matrículas do PROEJA na região Sul

PNP	Situação da Matrícula			Totais
	Em curso	Concluintes	Evadidos	
2018	1.895	397	723	3.015
2019	1.988	405	803	3.196

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Como pode ser constatado a partir da Tabela 18, para a Plataforma Nilo Peçanha, o número de matrículas relacionado aos seus respectivos Cursos é formado pelo somatório das matrículas em curso (composta por matrículas de alunos em fluxo e de retidos), das concluintes (composta pelas matrículas dos concluídos e dos integralizados) e das de evadidos (composta pelos registros de abandono, cancelamento, desligamento, reprovação de matrícula e transferências).

Constata-se, pois, conforme a Tabela 18 que:

- c) na PNP 2018, o total de 3.015 matrículas nos Cursos PROEJA na região Sul é composto por 62,85% de matrículas de alunos em curso, 13,17% de concluintes e 23,98% de alunos evadidos; e
- d) na PNP 2019, o total de 3.196 de matrículas é composto por 62,2% de matrículas em curso, 12,67% de concluintes e 25,13% de evadidos.

Verifica-se que na região Sul houve um pequeno aumento no percentual de evadidos, superando o índice da Rede Federal. Quanto aos concluintes, mesmo apresentando um pequeno recuo, o índice manteve-se superior ao da Rede Federal.

Ainda sobre as matrículas, a Plataforma Nilo Peçanha apresenta dados referentes à cor/raça, renda familiar, sexo e faixa etária, categorias que serão tratadas na sequência, a partir das Tabelas 19, 20 e 21.

Tabela 19 – Matrículas do PROEJA por Declaração de Cor/Raça, na região Sul

PNP	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não declarada	Totais
2018	11	1.583	09	497	288	627	3.015
2019	07	1.333	18	518	366	954	3.196

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Como já mencionado na seção anterior, a autodeclaração de cor/raça não é obrigatória, ressalvados os casos de participação na seleção por cotas. Assim, constata-se que, dentre as matrículas registradas na região Sul, 20,8% optaram por não declarar sua raça/cor segundo a PNP 2018, e 29,85% segundo a PNP 2019. Interessante observar que, ao contrário do constatado para a Rede Federal em nível nacional, a região Sul registrou aumento entre desse índice da PNP 2018 para a 2019, ficando, nesse último, com índice superior ao nacional.

A partir da análise, pode-se verificar na região Sul a predominância de matriculados autodeclarados brancos, em ambas as PNPs, tendo registrado mais da metade das matrículas (52,5%) na PNP 2018 e 41,71% na PNP 2019. Na sequência, verifica-se as matrículas registradas como autodeclarados pardos, num total de 16,49% na PNP 2018 e 16,21% na PNP 2019, apresentando um pequeno recuo no período. Cabe destacar o crescimento dos matriculados autodeclarados pretos, que passaram de 9,55% para 11,45% das matrículas no PROEJA na região Sul.

Cabe registrar o recuo das matrículas de autodeclarados brancos e o crescimento das matrículas de pretos e daqueles que optam por não se declarar, em percentuais praticamente equivalentes, visto que as demais categorias tiveram pequenas variações.

Ainda, releva-se as diferenças registradas entre a região Sul em comparação com o cenário nacional da Rede Federal, que pode ser conferido na seção anterior, desde os percentuais de matrícula até a predominância destas, que alterna entre brancos e pardos entre os recortes regional e nacional, respectivamente.

Também sobre as matrículas no PROEJA na região Sul, a Tabela 20 aborda a renda familiar per capita declarada pelos estudantes.

Tabela 20 – Matrículas do PROEJA por Renda Familiar per capita, na região Sul

Renda Familiar per capita	PNP 2018	PNP 2019
Inferior ou igual a 0,5 salário mínimo	418	702
Maior de 0,5 e menor ou igual a 1 salário mínimo	479	642
Maior de 1 e menor ou igual a 1,5 salário mínimo	523	482
Maior de 1,5 e menor ou igual a 2,5 salários mínimos	358	265
Maior de 2,5 e menor ou igual a 3,5 salários mínimos	89	48
Maior de 3,5 salários mínimos	62	24
Não Declarada	1.086	1.033
Totais	3.015	3.196

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Também no que diz respeito à renda familiar, não há a obrigatoriedade de declaração na matrícula, com exceção de candidatos que tenham participado de seleção por sistema de cotas. Constata-se, assim, na PNP 2018 e na PNP 2019 que, respectivamente, 36,02% e 32,33% dos estudantes optaram por não declararem sua renda familiar, índices inferiores aos registrados nacionalmente.

Verifica-se, segundo a Tabela 20, a predominância de matriculados com renda mensal per capita inferior a um salário mínimo, sendo 29,75% dos matriculados, segundo a PNP 2018, e 42,05% na PNP 2019, em um movimento parecido ao que ocorre em nível nacional, sendo o último índice superior ao apresentado pela Rede Federal.

Também, constata-se que são baixos os percentuais de alunos que declaram renda superior a 2,5 salários mínimos per capita, totalizando 5,01% das matrículas na PNP 2018, com queda na PNP 2019, chegando a 2,25% das matrículas.

Ainda sobre matrículas, a Plataforma Nilo Peçanha permite extrair dados referentes ao sexo e a faixa etária dos alunos matriculados. Esses dados foram compilados na Tabela 21.

Tabela 21 – Matrículas do PROEJA por Sexo e Faixa Etária, na região Sul

Faixa Etária	PNP 2018			PNP 2019		
	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total
Menor de 14 anos	01	00	01	00	00	00
15 a 19 anos	67	122	189	129	190	319
20 a 24 anos	299	396	695	315	393	708
25 a 29 anos	238	268	506	238	300	538
30 a 34 anos	242	204	446	232	217	449
35 a 39 anos	207	180	387	218	167	385
40 a 44 anos	160	103	263	188	95	283
45 a 49 anos	135	83	218	138	70	208
50 a 54 anos	97	54	151	104	48	152
55 a 59 anos	50	38	88	60	36	96
Maior de 60 anos	48	23	71	32	26	58
Totais	1.544	1.471	3.015	1.654	1.542	3.196

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Constata-se que há predominância feminina nas matrículas do PROEJA na região Sul, sendo que, na PNP 2018, 51,21% das matrículas são de alunas do sexo feminino, enquanto 48,79% são de alunos do sexo masculino; na PNP 2019, os percentuais se mantêm, com pequenas variações, sendo 51,75% de matriculadas do sexo feminino e 48,25% do sexo masculino.

Cabe registrar que segundo as PNPs 2018 e 2019 prevalecem alunos do sexo masculino na faixa etária de 15 a 29 anos, sendo que a partir desta faixa prevalecem as matrículas do sexo feminino.

Sobre as faixas etárias, registam-se os mais altos índices entre os 20 e os 39 anos, sendo essas faixas responsáveis por mais de 65% das matrículas no PROEJA em ambos os períodos avaliados.

A faixa etária que predomina, dentre as apresentadas, é a faixa dos 20 aos 24 anos, correspondendo a 23,05% das matrículas, segundo PNP 2018, e 22,15% na PNP 2019, índices próximos aos apresentados nacionalmente, que ficam na faixa dos 25%, conforme pode ser verificado na seção anterior.

Conforme já debatido nesta pesquisa, o PROEJA tem sua oferta garantida em legislação, a qual contempla, inclusive, a meta de atendimento de no mínimo 10% do total das vagas da Unidade destinadas à política.

Salienta-se que a Plataforma Nilo Peçanha, no painel 5.1, disponibiliza os percentuais de atendimento, tanto da meta relacionada ao PROEJA quanto outras, de todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entretanto não apresenta dados de outras Instituições que compõem a Rede Federal.

A região Sul conta com seis Institutos Federais, sendo um no estado do Paraná, o Instituto Federal do Paraná (IFPR); dois em Santa Catarina, o Instituto Federal Catarinense (IFC) e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); e três no Rio Grande do Sul, o Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL).

Na Tabela 22, apresentam-se as Unidades da região Sul do Brasil, que atingiram a meta legal, com seus respectivos indicadores, correspondentes às PNPs 2018 e 2019. Cabe ressaltar que, algumas das Unidades apresentadas não obtiveram indicador superior à meta legal de 10% em ambas as análises (PNP 2018 e 2019), porém constam, pois, em uma ou outra atingiram a meta.

Tabela 22 – Unidades que atingiram a meta de oferta do PROEJA, na região Sul

Instituição	Unidade de Ensino	Percentual de Matrículas PROEJA	
		PNP 2018	PNP 2019
IFC	Campus Avançado Abelardo Luz	0,0	10,3%
IFFAR	Campus Júlio de Castilhos	19,7%	14,8%
IFFAR	Campus Santo Ângelo	11,0%	8,7%
IFPR	Campus Colombo	11,1%	6,4%
IFPR	Campus União da Vitória	23,1%	11,3%
IFRS	Campus Alvorada	17,0%	17,6%
IFRS	Campus Canoas	10,4%	4,8%
IFRS	Campus Porto Alegre Restinga	9,7%	14,5%
IFRS	Campus Rolante	9,2%	11,8%
IFSC	Campus Chapecó	15,8%	15,2%
IFSC	Campus Florianópolis Continente	4,3%	15,3%
IFSC	Campus Garopaba	14,5%	9,7%
IFSC	Campus São Carlos	0,0%	17,3%
IFSC	Campus Urupema	13,8%	28,5%
IFSUL	Campus Avançado Novo Hamburgo	44,4%	18,7%
IFSUL	Campus Charqueadas	13,6%	12,9%
IFSUL	Campus Sapucaia do Sul	18,2%	18,4%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Constata-se que, segundo a PNP 2018, das 41 Unidades de Ensino relacionadas no painel, apenas 12 atingiram a meta de atendimento do PROEJA, um percentual de 29,27%.

Destaca-se da PNP 2018, as Unidades que ficaram próximas ou ultrapassaram a faixa dos 20% (dobro da meta estabelecida) de matrículas no PROEJA, sendo elas o IFFAR Campus Júlio de Castilhos com 19,7%, o IFPR Campus União da Vitória com 23,1% e o IFSUL Campus Avançado Novo Hamburgo com a marca de 44,4% de suas matrículas destinadas ao PROEJA.

Segundo o PNP 2019, das 42 Unidades de Ensino relacionadas, 13 atingiram a meta de atendimento, um percentual de 30,95% das unidades. Dessas, destaca-se o IFSC Campus Urupema, que atingiu 28,5% de suas matrículas com os cursos ofertados para o PROEJA.

Confrontando os dados das PNPs 2018 e 2019, constata-se que oito Unidades de Ensino figuram em ambas por terem atendido o percentual legal destinado ao PROEJA, são elas: do IFFAR, o Campus Júlio de Castilhos; do IFPR, o Campus União da Vitória; do IFRS, o Campus Alvorada; do IFSC, os campi Chapecó e Urupema; e do IFSUL, os campi Avançado Novo Hamburgo, Charqueadas e Sapucaia do Sul.

Institucionalmente, nenhum dos Institutos Federais da região Sul atinge a meta de 10% de oferta. Contudo, há de se destacar dentre as Instituições da região Sul, o Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) que, mesmo não atingindo a meta legal, figurou no cenário nacional

entre os três IFs com maior número de matrículas no PROEJA (na PNP 2018 ficou em 2º lugar e na PNP 2019 em 3º), conforme pode ser verificado na seção anterior desta pesquisa.

A Tabela 23 relaciona os Institutos Federais da região Sul e seus respectivos percentuais de atendimento à política do PROEJA.

Tabela 23 – Percentual de matrículas do PROEJA nos IFs da região Sul

Instituição		UF	PNP 2018	PNP 2019
IFC	Instituto Federal Catarinense	SC	1,6%	1,7%
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha	RS	6,6%	5,2%
IFPR	Instituto Federal do Paraná	PR	0,6%	0,2%
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	RS	3,6%	3,2%
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina	SC	2,1%	2,9%
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense	RS	3,9%	3,7%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Destacam-se ainda na região Sul os três Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul, com os maiores índices de atendimento à demanda do PROEJA, sendo IFFAR, IFSUL e IFRS, respectivamente os maiores percentuais da região.

A próxima tabela, Tabela 24, apresenta um indicador que, assim como os demais, é importante às Instituições nas suas tomadas de decisões, dando conhecimento acerca da busca pelos Cursos PROEJA ofertados, a partir da relação de candidatos inscritos por vagas nos processos de seleção dos Cursos.

Tabela 24 – Relação Candidato/Vaga no PROEJA, na região Sul

Instituição		UF	PNP 2018	PNP 2019
IFC	Instituto Federal Catarinense	SC	1,764	1,159
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha	RS	1,209	1,084
IFPR	Instituto Federal do Paraná	PR	1,000	0
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	RS	2,227	3,050
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina	SC	2,394	1,669
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense	RS	3,034	1,826
UFISM-CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	RS	1,781	2,125

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Verifica-se, conforme a PNP 2018, que foram ofertadas 1.178 vagas na região Sul, tendo 2.333 candidatos inscritos, o que atribui à região um índice de 1,98 candidato/vaga naquele período. Na PNP 2019, observa-se o crescimento de vagas e também a procura pelos Cursos PROEJA na região Sul, tendo 1.502 vagas ofertadas e 2.627 candidatos inscritos: um índice de 1,75 candidato/vaga.

Importante destacar que, como pode-se verificar na Tabela 24, nenhuma das Instituições conta com índice inferior a um, o que teoricamente garante a oferta das turmas abertas na seleção, visto ter pelo menos um candidato para cada vaga ofertada; com exceção do IFPR que ao obter um índice igual a zero, na PNP 2019, aponta para a descontinuidade da oferta do PROEJA.

Destaca-se o IFRS que vem mantendo um dos índices candidato/vaga mais elevados da região Sul, considerando ambas as PNPs, e também pelo aumento de seu índice da PNP 2018 para a 2019, que juntamente com o UFSM-CTISM são as únicas Instituições da região que apresentaram crescimento desse indicador no período.

Em análise à Plataforma Nilo Peçanha, considerando-se às Unidades de Ensino e a relação candidato/vaga, cabe destacar duas Unidades na região Sul, conforme Tabela 25, as quais figuram entre os maiores índices da Rede Federal, o que pode ser verificado na seção anterior desta pesquisa.

Tabela 25 – Maiores índices candidatos/vaga no PROEJA, na região Sul

Instituição	Unidade de Ensino	PNP 2018	PNP 2019
IFRS	Campus Caxias do Sul	1,951	10,43
IFRS	Campus Porto Alegre	5,028	0

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Destaque especial ao IFRS Campus Caxias do Sul, que obteve um crescimento de cinco vezes o seu índice, da PNP 2018 para a PNP 2019, e tendo ficado na terceira posição dentre todas as Unidades da Rede Federal na PNP 2019.

Também importante às Instituições e à Rede Federal, a taxa de evasão é um índice que possibilita avaliar os projetos dos Cursos, sua aplicação na rotina escolar, assim como sua própria oferta.

Segundo a PNP 2018, a taxa de evasão no PROEJA na região Sul é de 23,9%, sendo de 34,3% para o PROEJA FIC e 21,2% para o Técnico. Constata-se na PNP 2019 o aumento dos índices supra apresentados, passando o índice “geral” do PROEJA para 25,4%, do PROEJA FIC para 38% e o PROEJA Técnico para 21,6%. Crescimento significativo especialmente no FIC.

Verifica-se que ao analisar os dados apresentados na PNP 2019 – Ano Base 2018 da região Sul, a elevação dos índices de evasão se dão, em especial mas não exclusivamente, pelo “esvaziamento” dos cursos PROEJA ofertados de forma Concomitante. Para esta análise, compilou-se os dados que seguem na Tabela 26.

Tabela 26 – Taxa de Evasão no PROEJA, na região Sul

PNP	Evasão no PROEJA	PROEJA FIC		PROEJA Técnico	
		Concomitante	Integrado	Concomitante	Integrado
2018	23,9%	23,6%	39,9%	37,0%	20,5%
2019	25,4%	79,4%	28,6%	25,6%	21,4%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Percebe-se que, na PNP 2018, as taxas de evasão são alternadas entre as ofertas, sendo maiores no PROEJA FIC Integrado e no PROEJA Técnico Concomitante, enquanto na PNP 2019 as maiores taxas de evasão estão em ambas as ofertas Concomitantes, com ênfase na taxa apresentada pelo PROEJA FIC Concomitante, que chega próxima a 80%.

Analisando as ofertas do PROEJA Integrado, constata-se que no PROEJA FIC, mesmo ele estando pouco acima do índice “geral” do PROEJA, ele teve uma redução da PNP 2018 para a 2019, enquanto a taxa do PROEJA Técnico Integrado teve um crescimento no período, mas ainda manteve-se abaixo do índice “geral”.

Na sequência, a Tabela 27 consta das taxas de evasão escolar das Instituições da região Sul, compiladas por PNP.

Tabela 27 – Taxa de Evasão do PROEJA nas Instituições da região Sul

Instituição		UF	PNP 2018	PNP 2019
IFC	Instituto Federal Catarinense	SC	32,7%	34,6%
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha	RS	21,6%	26,1%
IFPR	Instituto Federal do Paraná	PR	52,6%	20,0%
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	RS	12,6%	15,8%
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina	SC	35,4%	38,6%
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense	RS	17,8%	19,0%
UFSM-CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	RS	26,6%	11,2%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Constata-se que as Instituições contam com altas taxas de evasão no PROEJA, ultrapassando inclusive a taxa de evasão da região Sul. Na PNP 2018, verifica-se que das sete Instituições que compõem a região Sul, apenas três estão abaixo da taxa de evasão da região: o IFFAR, o IFRS e o IFSUL. Destaca-se também da PNP 2018 os altos índices apresentados pelo IFPR, IFSC e IFC. Da PNP 2019, destacam-se quatro Instituições que ficaram abaixo da taxa de evasão da região Sul: o IFPR, o IFRS, o IFSUL e o UFSM-CTISM. Com altos índices, releva-se o IFSC e o IFC.

Cabe referenciar, analisando as PNPs 2018 e 2019, o IFRS e o IFSUL, que mantiveram-se em ambas as avaliações com índices abaixo da taxa da região Sul.

Também, destaque-se o desenvolvimento do IFPR, que reduziu sua taxa de evasão de 52,6% para 20%, e o UFSM-CTISM que reduziu de 26,6% para 11,2%, segundo as PNPs 2018 e 2019.

4.4 O PROEJA NO RIO GRANDE DO SUL

A seção abordará o PROEJA no estado do Rio Grande do Sul, analisando os dados correspondentes a partir das categorias e condições estabelecidas nas seções anteriores, tendo como recorte geográfico o estado do Rio Grande do Sul, com base nos dados disponibilizados por meio da Plataforma Nilo Peçanha, buscando dados em seções anteriores para comparação e análise, com vistas a realização de um estudo qualitativo dos dados do estado.

O estado do Rio Grande do Sul, localizado no extremo sul do Brasil, integrante da região Sul do Brasil, conta com uma população de mais de 11 milhões de habitantes⁸², que correspondem a aproximadamente 5,41% da população brasileira.

Conforme dados disponíveis na PNP 2019, o Rio Grande do Sul contava no período com 45 Unidades de Ensino vinculadas a Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo 70.331 matrículas, distribuídas em 775 Cursos. A Tabela 28 trata do quantitativo de matrículas, Cursos e Unidades de Ensino no estado.

Tabela 28 – Total de Matrículas, Cursos e Unidades de Ensino no RS

PNP	Matrículas		Unidades de Ensino		Cursos ofertados	
	Total	PROEJA	Total	PROEJA	Total	PROEJA
2018	65.832	2.123	44	23	736	32
2019	70.331	2.135	45	23	775	34

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Cabe destacar que, com base no total de matrículas disponíveis na PNP 2019, verifica-se que as matrículas do Rio Grande do Sul correspondem a 7,29% das matrículas de toda a Rede Federal e a 41,76% das matrículas da região Sul.

Sobre as matrículas do PROEJA, segundo dados da PNP 2019, o estado do Rio Grande do Sul corresponde a 11,74% das matrículas da Rede Federal e a 66,8% das matrículas da região Sul do Brasil.

⁸² Segundo estimativa do IBGE, em 2019 o Rio Grande do Sul conta com uma população de 11.377.239 de habitantes. Cf.: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>

Destaca-se que, ao contrário do cenário da Rede Federal e do Sul do Brasil, que tiveram reduções no número de matrículas, conforme análises disponíveis nas seções anteriores, o Rio Grande do Sul registrou aumento de 6,83% do quantitativo de matrículas.

Nota-se que houve o acréscimo de uma Unidade de Ensino no estado do Rio Grande do Sul e o aumento de 5,3% no quantitativo de Cursos Ofertados pela Rede Federal no estado.

Quanto ao PROEJA, verifica-se que houve o aumento do número de matrículas, correspondente a 0,56%, índice inferior ao da Rede Federal em nível nacional, bem como ao índice da região Sul. O número de Unidades ofertantes manteve-se inalterado e o quantitativo de Cursos ofertados teve um acréscimo de dois cursos (equivalente a 6,25%), enquanto que no mesmo período houve redução de Cursos PROEJA ofertados na Rede Federal.

Como identificado nas seções anteriores, nas análises da Rede Federal e da região Sul, no Rio Grande do Sul também os Institutos Federais tem papel de disseminar o PROEJA, correspondendo por mais de 95% da oferta de PROEJA no estado, como pode ser constatado nos dados disponíveis na Tabela 29.

Tabela 29 – Oferta do PROEJA nos Institutos Federais do estado do RS

PNP	Matrículas PROEJA		Unidades de Ensino ofertantes PROEJA		Cursos PROEJA	
	Rede	IFs	Rede	IFs	Rede	IFs
2018	2.123	1.980	23	22	32	31
2019	2.135	2.037	23	22	34	33

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

O Rio Grande do Sul conta com três Institutos Federais: Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL). Soma-se aos IFs, na oferta de Cursos PROEJA, o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-CTISM).

Como já visto, o PROEJA pode ser ofertado de forma concomitante ou integrada, conforme legislação pertinente. O quantitativo de Cursos ofertados e o número de matrículas por tipos de oferta estão compilados na Tabela 30.

Tabela 30 – Cursos e Matrículas do PROEJA por Tipo de Oferta, no RS

Tipo de Oferta	PNP 2018		PNP 2019	
	Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
PROEJA FIC Concomitante	1	136	1	29
PROEJA FIC Integrado	2	51	5	161
PROEJA Técnico Concomitante	2	15	1	3

PROEJA Técnico Integrado	27	1.921	27	1.942
Totais	32	2.123	34	2.135

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Pode-se verificar a partir dos dados disponíveis na tabela que, dentre os Cursos PROEJA ofertados, é predominante a oferta de Técnicos integrados, correspondendo a 84,36% dos Cursos ofertados e 90,49% das matrículas do PROEJA na PNP 2018, e a 79,41% dos Cursos e 90,96% das matrículas do PROEJA segundo a PNP 2019.

Constatou-se durante a pesquisa que não houve ingresso de alunos no PROEJA FIC Concomitante e no PROEJA Técnico Concomitante, na PNP 2019, o que pode indicar a descontinuidade de oferta desses Cursos. Tal condição poderá ser verificada a posteriori, quando for divulgada a PNP 2020.

Como tratado nas seções anteriores, a Plataforma Nilo Peçanha classifica os Cursos em Eixos e Subeixos Tecnológicos, já definidos nas seções anteriores. A oferta do PROEJA no Rio Grande do Sul, por *Eixos* e *Subeixos* está disponível na Tabela 31.

Tabela 31 – Cursos e Matrículas do PROEJA por Eixo Tecnológico, no RS

Eixo Tecnológico	Subeixo Tecnológico	PNP 2018		PNP 2019	
		Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
Ambiente e Saúde	Estética	01	73	01	67
	Saúde	01	63	01	94
Controle e Processos Industriais	Automação	01	143	01	98
	Elétrica	00	00	01	26
	Mecânica	03	37	03	43
Desenvolvimento Educacional e Social	Desenvolvimento Social	01	32	00	00
Gestão e Negócios	Gestão e Negócios	13	1.113	16	1.183
Informação e Comunicação	Informática	02	133	02	58
Infraestrutura	Civil	03	110	03	96
Produção Alimentícia	Agroindústria	04	197	03	130
Produção Cultural e Design	Conservação	01	01	00	00
Produção Industrial	Mecânica	01	153	01	179
Recursos Naturais	Agrícola	00	00	01	61
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Hospitalidade	01	68	01	100
TOTAIS		32	2.123	34	2.135

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Assim como na análise realizada na seção anterior, a oferta de Cursos PROEJA no Rio Grande do Sul não abrange todos os Eixos e Subeixos Tecnológicos que a Rede Federal contempla, tendo assim um número menor que as análises anteriores, o que remete à concentração de Cursos em determinados Eixos e/ou Subeixos Tecnológicos.

Verificou-se na PNP 2019 a implantação de Cursos em alguns Subeixos Tecnológicos que não ofertados no período anterior, caso do Subeixo Elétrica vinculado ao Eixo Controle e Processos Industriais, do Subeixo Agrícola vinculado ao Eixo de Recursos Naturais.

Também, constatou-se a descontinuidade de oferta do Subeixo Desenvolvimento Social vinculado ao Eixo Desenvolvimento Educacional e Social e do Subeixo Conservação vinculado ao Eixo Produção Cultural e Design. Com a descontinuidade de oferta destes Subeixos, que eram os únicos ofertados em seus Eixos, os dois Eixos Tecnológicos mencionados também deixam de constar no rol de oferta do PROEJA no Rio Grande do Sul.

A fim de realizar a análise de crescimento e decréscimo da oferta do PROEJA no Rio Grande do Sul, adotou-se os mesmos procedimentos das seções anteriores, efetivando o estudo de cada Eixo ofertado, comparando e confrontando dados das PNPs, onde pode-se identificar movimentos distintos em cada Eixo Tecnológico ofertado, classificados como:

- a) Redução do quantitativo de Cursos ofertados e de matrículas no Eixo Tecnológico Produção Alimentícia;
- b) Manutenção do quantitativo de Cursos ofertados e redução de matrículas nos Eixos Tecnológicos Informação e Comunicação, e Infraestrutura;
- c) Manutenção do quantitativo de Cursos ofertados e aumento de matrículas nos Eixos Tecnológicos Ambiente e Saúde, Produção Industrial e Turismo, Hospitalidade e Lazer;
- d) Aumento do quantitativo de Cursos ofertados e redução de matrículas no Eixo Tecnológico Controle e Processos Industriais;
- e) Aumento do quantitativo de Cursos ofertados e de matrículas no Eixo Tecnológico Gestão e Negócios.

Pode-se somar à alínea *a* os Eixos Desenvolvimento Educacional e Social e Produção Cultural e Design, pois, devido à descontinuidade de oferta, podem ser classificados como redução do quantitativo de Cursos ofertados e de matrículas.

Ainda, acrescente-se ao Eixo elencado na alínea *e*, com aumento de quantitativo de Cursos ofertados e de matrículas, o Eixo Tecnológico Recursos Naturais, pois, como já

mencionado, não havia oferta de Cursos no Eixo na PNP 2018 e passa a ser ofertado na PNP 2019.

Assim como nos demais cenários analisados (Rede Federal e região Sul), no Rio Grande do Sul destaca-se o Eixo Tecnológico Gestão e Negócios que, segundo PNP 2018, respondeu sozinho por 40,63% dos Cursos PROEJA ofertados e 52,43% das matrículas, com aumento na PNP 2019, passando para 47,06% dos Cursos e 55,41% das matrículas no PROEJA, índices superiores aos demais cenários estudados.

Com vistas à compreensão da composição dos quantitativos de matrículas, apresentam-se na Tabela 32 os indicadores que a compõem, conforme situação da matrícula no respectivo ciclo escolar.

Tabela 32 – Situação das Matrículas do PROEJA, no RS

PNP	Situação da Matrícula			Totais
	Em curso	Concluintes	Evadidos	
2018	1.440	303	380	2.123
2019	1.464	261	410	2.135

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Como já tratado nas seções anteriores, a Plataforma Nilo Peçanha compreende o total de matrículas de um ciclo escolar, o somatório das matrículas de alunos em curso, de alunos concluintes e de evadidos. Assim, verifica-se a partir da Tabela 32 que:

- a) o total de 2.123 matrículas nos Cursos PROEJA do Rio Grande do Sul, apontadas na PNP 2018, é formado por 67,83% de matrículas de estudantes que estão em curso, 14,27% de alunos concluintes e 17,9% de evadidos; e
- b) o total de 2.135 matrículas, conforme PNP 2019, é formado por 68,57% de matrículas em curso, 12,23% de concluintes e 19,2% de evadidos.

Identifica-se que no Rio Grande do Sul, assim como ocorrido na região Sul, como pode ser verificado na seção anterior, houve um pequeno aumento no percentual de evadidos, entretanto, diferente do percentual da região Sul, o do Rio Grande do Sul não supera o índice da Rede Federal.

Quanto aos concluintes, assim como ocorreu na região Sul, verificou-se que o índice registrado para o Rio Grande do Sul teve pequeno recuo, mas ainda manteve-se superior ao índice da Rede Federal.

A Plataforma Nilo Peçanha apresenta também os dados referentes à cor/raça, renda familiar, sexo e faixa etária, declarados nas matrículas dos estudantes da Rede Federal. Essas informações estão compiladas nas Tabelas 33, 34 e 35.

Tabela 33 – Matrículas do PROEJA por Declaração de Cor/Raça, no RS

PNP	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não declarada	Totais
2018	05	1.194	07	347	224	346	2.123
2019	03	1.189	14	342	265	322	2.135

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Importante ratificar sobre a falta de obrigatoriedade de declarar cor/raça na matrícula, salvo casos como participação por cotas em processo seletivo. Diante disto, verifica-se a opção por não declarar registrada em 16,3% das matrículas, segundo a PNP 2018, e em 15,08%, na PNP 2019. Os índices seguem a tendência da Rede Federal, de decréscimo no período avaliado, porém com índices bem menores que os apresentados pela Rede. Para registrar, a região Sul registrou crescimento desse índice no período avaliado, e com taxas bem mais elevadas do que as apresentadas pelo Rio Grande do Sul.

Assim como visto na análise da região Sul, o PROEJA no Rio Grande do Sul tem predominância de matriculados autodeclarados brancos, em ambas as PNPs, com registros ainda superiores aos vistos na região Sul: na PNP 2018, 56,24% dos matriculados se autodeclararam brancos e, na PNP 2019, 55,69%, enquanto que na região Sul foram registrados 52,5% e 41,71%, respectivamente.

Constata-se a mesma sequência verificada na região Sul – brancos, pardos e pretos – e similaridade de crescimento do percentual desta última: as matrículas dos autodeclarados pardos representa 16,34% na PNP 2018 e 16,02% na PNP 2019; as matrículas dos autodeclarados *pretos* representa 10,55% na PNP 2018 e 12,41% na PNP 2019, um crescimento 1,86 pontos percentuais (para registro, na região Sul o crescimento foi de 1,9 pontos percentuais).

Cabe registrar a similaridade nos índices do Rio Grande do Sul com os da região Sul, possivelmente por representar boa parte da oferta de PROEJA na região. Contudo, salienta-se, ambas distanciam-se substancialmente dos índices apresentados pela Rede Federal, em cenário nacional, como pode ser verificado nas seções anteriores.

Ainda sobre matrículas, a Tabela 34 apresenta dados sobre a renda familiar per capita declarada pelos estudantes nas matrículas. Novamente, ressalva-se a falta de obrigatoriedade em declarar, salvo casos específicos de seleção por cotas, por exemplo, o que se expressa em

mais de 30% das matrículas, de estudantes que optaram por não declarar (30,38% na PNP 2018 e 30,02% na PNP 2019), como pode ser verificado na Tabela 34.

Tabela 34 – Matrículas do PROEJA por Renda Familiar per capita, no RS

Renda Familiar per capita	PNP 2018	PNP 2019
Inferior ou igual a 0,5 salário mínimo	397	429
Maior de 0,5 e menor ou igual a 1 salário mínimo	399	445
Maior de 1 e menor ou igual a 1,5 salário mínimo	434	398
Maior de 1,5 e menor ou igual a 2,5 salários mínimos	214	175
Maior de 2,5 e menor ou igual a 3,5 salários mínimos	23	32
Maior de 3,5 salários mínimos	11	15
Não Declarada	645	641
Totais	2.123	2.135

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Constata-se que, assim como visto na Rede Federal e na região Sul, o PROEJA no Rio Grande do Sul tem predominância de matriculados com renda mensal familiar per capita inferior a um salário mínimo, correspondendo a 37,5% das matrículas na PNP 2018 e 40,94% das matrículas na PNP 2019, índice superior ao apresentado pela Rede Federal e pouco abaixo do apresentado na região Sul.

Também, na mesma sequência vista na Rede Federal e na região Sul, constata-se os mais baixos percentuais nas faixas mais altas de renda: os alunos que declararam renda familiar superior a 2,5 salários mínimos corresponde a 1,6% das matrículas na PNP 2018 e 1,75% das matrículas na PNP 2019. Mesmo com um pequeno crescimento, o último índice apresentado é inferior ao da região Sul (2,25%) e pouco acima do registrado pela Rede Federal (1,62%).

Além dos dados já apresentados, a Plataforma Nilo Peçanha dispõe, como visto nas seções anteriores, de dados referentes ao sexo e a faixa etária dos alunos matriculados, os quais estão compilados na Tabela 35, a seguir.

Tabela 35 – Matrículas do PROEJA por Sexo e Faixa Etária, no RS

Faixa Etária	PNP 2018			PNP 2019		
	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total
Menor de 14 anos	01	00	01	00	00	00
15 a 19 anos	52	73	125	85	120	205
20 a 24 anos	233	229	462	237	224	461
25 a 29 anos	184	172	356	177	173	350
30 a 34 anos	185	147	332	162	143	305
35 a 39 anos	161	117	278	163	105	268
40 a 44 anos	129	78	207	139	71	210
45 a 49 anos	105	55	160	105	47	152

50 a 54 anos	69	38	107	70	28	98
55 a 59 anos	34	22	56	35	22	57
Maior de 60 anos	31	8	39	22	07	29
Totais	1.184	939	2.123	1.195	940	2.135

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Constata-se que, assim como verificado na região Sul, o quadro geral de matrículas do PROEJA do Rio Grande do Sul, é predominantemente feminino, registrando 55,77% das matrículas para o sexo feminino na PNP 2018 e 55,97% na PNP 2019. Ambos os índices são superiores aos apresentados pela Rede Federal e também os registrados na região Sul.

Insta destacar que, a predominância de matriculadas do sexo feminino no PROEJA se apresenta desde a faixa dos 20 anos, prevalecendo matriculados do sexo masculino somente na faixa dos 15 aos 19 anos. Para registro, na Rede Federal a predominância masculina vai até a faixa dos 29 anos e retorna nos matriculados acima dos 60 anos; na região Sul predominam matrículas do sexo masculino até a faixa dos 29 anos. Tais índices nos induzem ao entendimento de que as mulheres tem buscado no PROEJA a possibilidade de elevação de sua escolaridade e de sua profissionalização.

Assim como visto nos registros da Rede Federal e da região Sul, prevalecem as matrículas de estudantes na faixa dos 20 aos 39 anos, representando aproximadamente 65% das matrículas em ambos os períodos avaliados, índice semelhante ao registado na região Sul.

Novamente, como na Rede Federal e na Região Sul, a faixa etária com maior número de matriculados é a faixa dos 20 aos 24 anos, correspondendo a 21,76% na PNP 2018 e 21,59% na PNP 2019, índices inferiores aos da região Sul.

Como tratado nas seções anteriores, a Plataforma Nilo Peçanha conta com um painel que disponibiliza os percentuais de atendimento do PROEJA, e de outras previsões legais, de todos os Institutos Federais brasileiros. Cabe destacar, como já discutido ao longo da pesquisa, que as Instituições que compõem a Rede Federal têm obrigatoriedade legal de disponibilizar no mínimo 10% do total de suas vagas para o PROEJA (BRASIL, 2006).

Destaca-se que, no estado do Rio Grande do Sul, estão relacionadas na Plataforma Nilo Peçanha, como ofertantes de PROEJA, 22 Unidades de Ensino vinculadas administrativamente aos três Institutos Federais presentes no estado.

Das 22 Unidades relacionadas como ofertantes, sete atingiram a meta de oferta do PROEJA, segundo a PNP 2018, o que corresponde a 31,82% das Unidades; na PNP 2019, repetiu-se o número de Unidades que atingiram a meta.

Na Tabela 36, apresentam-se as Unidades de Ensino do Rio Grande do Sul que atingiram a meta legal, com seus respectivos indicadores, correspondentes às PNP 2018 e 2019. Cabe ressaltar que, algumas das Unidades apresentadas não obtiveram indicador superior à meta legal de 10% em ambas as análises (PNP 2018 e 2019), porém constam, pois, em uma ou outra atingiram a meta.

Tabela 36 – Unidades que atingiram a meta de oferta do PROEJA, no RS

Instituição	Unidade de Ensino	Percentual de Matrículas PROEJA	
		PNP 2018	PNP 2019
IFFAR	Campus Júlio de Castilhos	19,7%	14,8%
IFFAR	Campus Santo Ângelo	11,0%	8,7%
IFRS	Campus Alvorada	17,0%	17,6%
IFRS	Campus Canoas	10,4%	4,8%
IFRS	Campus Porto Alegre Restinga	9,7%	14,5%
IFRS	Campus Rolante	9,2%	11,8%
IFSUL	Campus Avançado Novo Hamburgo	44,4%	18,7%
IFSUL	Campus Charqueadas	13,6%	12,9%
IFSUL	Campus Sapucaia do Sul	18,2%	18,4%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Constata-se que, das sete Unidades que atingiram a meta de 10% das vagas para o público PROEJA, quatro ficaram com percentuais acima dos 15%, sendo do IFFAR o Campus Júlio de Castilhos, do IFRS o Campus Alvorada e do IFSUL os campi Avançado Novo Hamburgo e Sapucaia do Sul.

Destaque especial, na PNP 2018, ao desempenho do IFSUL Campus Avançado Novo Hamburgo que alcançou um percentual quatro vezes maior à meta estipulada.

Da PNP 2019, identificam-se três Unidades, das sete que atenderam a meta, que obtiveram percentuais superiores a 15%, sendo do IFRS o Campus Alvorada e do IFSUL os campi Avançado Novo Hamburgo e Sapucaia do Sul. Nesta edição não houve nenhuma Unidade que extrapolasse os percentuais de oferta, como ocorrido na anterior.

Ressalta-se que, ao comparar os dados das PNP 2018 e 2019, verifica-se que cinco Unidades figuraram elencadas em ambas as listas como tendo atingido a meta de oferta do PROEJA, sendo do IFFAR o Campus Júlio de Castilhos, do IFRS o Campus Alvorada e do IFSUL os campi Avançado Novo Hamburgo, Charqueadas e Sapucaia do Sul.

Assim como já apresentado na análise da região Sul, e sendo a análise do Rio Grande do Sul um recorte geográfico menor, inscrito na análise da região Sul, nenhum dos Institutos Federais atingiu, institucionalmente, a meta de 10% de vagas destinadas ao PROEJA, em ambos os períodos analisados.

Contudo, cabe destacar a atuação do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), destaque entre as Instituições do estado do Rio Grande do Sul, da região Sul e da Rede Federal em nível nacional, pois, mesmo não tendo atingido a meta, o IFFAR posicionou-se como o segundo melhor percentual na PNP 2018, tendo percentual menor apenas do que o apresentado pelo IFG (a única Instituição do Brasil a atingir a meta de 10% para o PROEJA em ambos os períodos analisados), e na PNP 2019 ficou com o terceiro melhor percentual, atrás do IFG e do IFSERTÃO-PE.

A Tabela 37 apresenta os percentuais de atendimento ao PROEJA dos Institutos Federais no Rio Grande do Sul.

Tabela 37 – Percentual de matrículas do PROEJA nos IFs do RS

Instituição		PNP 2018	PNP 2019
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha	6,6%	5,2%
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	3,6%	3,2%
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense	3,9%	3,7%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Cabe também registrar que, conforme já discutido na análise da região Sul na seção anterior, os três Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul são os IFs mais bem posicionados na região Sul do Brasil, figurando em ambos os períodos analisados como os três maiores percentuais de oferta na região Sul.

Na sequência, é apresentada a Tabela 38 com a compilação dos indicadores referentes à relação de candidatos inscritos para cada vaga nos processos de seleção dos Cursos PROEJA do Rio Grande do Sul, de todas as Instituições ofertantes.

Tabela 38 – Relação Candidato/Vaga no PROEJA por Instituição, no RS

Instituição		PNP 2018	PNP 2019
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha	1,209	1,084
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	2,227	3,050
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense	3,034	1,826
UFISM-CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	1,781	2,125

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Conforme a PNP 2018, ofertou-se no Rio Grande do Sul o total de 787 vagas para Cursos PROEJA, obtendo 1.522 inscritos: um índice de 1,93 candidato/vaga atribuído ao Rio Grande do Sul naquele período.

Para a PNP 2019, houve um acréscimo de 8,39% de vagas ofertadas com relação à PNP 2018, passando a ofertar 853 para o PROEJA no Rio Grande do Sul, obtendo 1.618 candidatos inscritos às vagas: índice de 1,9 candidato/vaga.

Cabe destacar da Tabela 38, o desempenho do IFRS, que conta com o maior índice da região Sul na PNP 2019, assim como o crescimento de seu índice que, juntamente com o UFSM-CTISM, são os únicos da região Sul que cresceram entre as PNPs 2018 e 2019.

Constata-se que todas as Instituições, em ambos os períodos, contam com índice superior a um, o que teoricamente representa que tiveram candidatos suficientes para o preenchimento de todas as vagas ofertadas.

Contudo, há de se ressaltar que a Tabela 38 trata exclusivamente das Instituições e não das Unidades ofertantes, o que pode desconstruir a teoria anteriormente apresenta, pois, o índice institucional é calculado com base em todos os Cursos ofertados pela Instituição, podendo haver mais candidatos em uma Unidade do que em outra, ou seja, nesse sentido uma Unidade pode ter as vagas preenchidas e a outra não.

Diante disto, apresenta-se na Tabela 39 todas as Unidades de Ensino ofertantes de PROEJA no Rio Grande do Sul, segundo a PNP 2018 e a PNP 2019, com seus respectivos índices candidato/vaga.

Tabela 39 – Relação Candidato/Vaga no PROEJA por Unidade, no RS

Instituição	Unidade de Ensino	PNP 2018	PNP 2019
IFFAR	Campus Alegrete	0,767	0
	Campus Jaguari	0	0
	Campus Júlio de Castilhos	1,381	1,009
	Campus Panambi	1,367	1,300
	Campus Santa Rosa	0,914	0,926
	Campus Santo Ângelo	1,000	1,029
	Campus Santo Augusto	1,033	1,000
	Campus São Borja	1,714	1,371
	Campus São Vicente do Sul	1,067	0
IFRS	Campus Alvorada	1,000	1,000
	Campus Canoas	1,167	0
	Campus Caxias do Sul	1,951	10,425
	Campus Porto Alegre	5,028	0
	Campus Porto Alegre Restinga	2,121	1,656
	Campus Rio Grande	0	0
	Campus Rolante	0,800	1,000
	Campus Sertão	0,367	0,720
IFSUL	Campus Avançado Novo Hamburgo	0	0,797
	Campus Charqueadas	2,067	3,049
	Campus Pelotas	4,481	0
	Campus Sapiranga	0	1,031

	Campus Sapucaia do Sul	2,923	2,812
	Campus Venâncio Aires	0	1,343
UFISM-CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	1,781	2,125

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Com base na Tabela 39, resta clara a contextualização da teoria levantada anteriormente e a sua refutação, visto que toma-se como exemplo o caso do IFRS, que institucionalmente conta com o maior índice da região Sul do Brasil, e que na sua estrutura institucional conta com o Campus Porto Alegre, com índice de 5,028 candidato/vaga, e o Campus Sertão, com índice 0,367 candidato/vaga.

Assim, não se pode afirmar com exatidão que o fato de uma Instituição contar com um índice igual ou superior a um, ou até maior, desencadeará no pleno preenchimento das turmas ofertadas, assim como é temerário afirmar que uma Unidade com índice maior que um também preencherá sua turma, pois, a Unidade pode contar com mais de um Curso e, entre eles, haver a mesma situação supra apresentada.

A partir das constatações com base na Tabela 39, cabem os destaques:

- a) os índices “zerados” representam que não houve oferta de vagas novas no período, mas não necessariamente que a Unidade não tenha Curso(s) em andamento, pois, pode contar com alunos matriculados em curso. Caso das Unidades: do IFFAR, os campi Alegrete (PNP 2019), Jaguari (PNP 2018 e 2019) e São Vicente do Sul (PNP 2019); do IFRS, os campi Canoas (PNP 2019), Porto Alegre (PNP 2019) e Rio Grande (PNP 2018 e 2019); e do IFSUL, os campi Avançado Novo Hamburgo (PNP 2018), Pelotas (PNP 2019), Sapiranga (PNP 2018) e Venâncio Aires (PNP 2018).
- b) os índices menores de 1,000 representam um desafio às Instituições no preenchimento destas turmas, visto contarem com menos candidatos do que vagas ofertadas. Casos registrados nas Unidades: do IFFAR, os campi Alegrete (PNP 2018) e Santa Rosa (PNP 2018 e 2019); do IFRS, os campi Rolante (PNP 2018) e Sertão (PNP 2018 e 2019); e do IFSUL o Campus Avançado Novo Hamburgo (PNP 2019).
- c) índice igual ou superior aos atribuídos ao Rio Grande do Sul (PNP 2018: 1,93 / PNP 2019: 1,90): do IFRS, os campi Caxias do Sul (PNP 2018 e 2019), Porto Alegre (PNP 2018) e Porto Alegre Restinga (PNP 2018); do IFSUL, os campi Charqueadas (PNP 2018 e 2019), Pelotas (PNP 2018) e Sapucaia do Sul (PNP 2018 e 2019); e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (PNP 2019).

- d) índices superiores ao estadual em ambos os períodos (PNP 2018 e 2019): IFRS Campus Caxias do Sul, IFSUL Campus Charqueadas e IFSUL Campus Sapucaia do Sul.
- e) desenvolvimento dos índices (crescimento): excetuando-se as “zeradas” na PNP 2018 e oferta na PNP 2019 destacam-se do IFFAR, o Campus Santo Ângelo (de 1,000 para 1,029); do IFRS, os campi Caxias do Sul (de 1,951 para 10,425), Rolante (de 0,800 para 1,000) e Sertão (de 0,367 para 0,720); do IFSUL, o Campus Charqueadas (de 2,067 para 3,049); e o Colégio Técnico de Santa Maria (de 1,781 para 2,125).
- f) maiores índices: destaca-se na PNP 2018 o IFRS Campus Porto Alegre, com índice de 5,028 candidato/vaga, e na PNP 2019 o IFRS Campus Caxias do Sul, com índice de 10,425 candidato/vaga.
- g) menores índices (excetuando-se “zerados”): o IFRS Campus Sertão ocupa a posição em ambas as avaliações, com índice 0,367 na PNP 2018 e 0,720 na 2019.

Insta ressaltar que, segundo a PNP 2018, a única Unidade de Ensino do estado a ofertar Cursos PROEJA FIC, foi o IFFAR Campus Júlio de Castilhos, que também ofertou PROEJA Técnico. Todas as demais Unidades relacionadas na pesquisa ofertaram apenas Cursos PROEJA Técnico.

Na PNP 2019, além do IFFAR Campus Júlio de Castilhos, IFSUL Campus Avançado Novo Hamburgo também passou a ofertar PROEJA FIC, com uma distinção entre as Unidades: a primeira ofertou PROEJA FIC e PROEJA Técnico, enquanto a segunda ofertou apenas PROEJA FIC.

Nos mesmos períodos, as Instituições do Rio Grande do Sul registraram uma taxa de evasão no PROEJA de 17,9% na PNP 2018 e 19,5% na PNP 2019. Mesmo com o crescimento de 1,6 pontos percentuais, ambas mantiveram-se abaixo das taxas da região Sul e da Rede Federal em nível nacional.

No período, PNP 2018 e PNP 2019, foi registrado para o PROEJA FIC as taxas evasão de 35,3% e 23,5%, respectivamente, enquanto que para o PROEJA Técnico as taxas ficaram em 16,2% e 19,2%.

Na Tabela 40, encontram-se as taxas de evasão no PROEJA das Instituições presentes no estado do Rio Grande do Sul.

Tabela 40 – Taxa de Evasão no PROEJA nas Instituições do RS

Instituição		PNP 2018	PNP 2019
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha	21,6%	26,1%
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	12,6%	15,8%
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense	17,8%	19,0%
UFSM-CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	26,6%	11,2%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

Constata-se a partir dos dados disponíveis na Tabela 40 que, na PNP 2018, UFSM-CTISM e IFFAR contam com índices superiores aos do estado do Rio Grande do Sul, além de terem as maiores taxas de evasão do período no estado. Na PNP 2019, IFFAR novamente figura como o maior índice de evasão dentre as Instituições gaúchas que ofertam PROEJA, com uma taxa superior à taxa de evasão do estado, da região Sul e da Rede Federal.

Na sequência, a Tabela 41 apresenta as taxas de evasão das Unidades de Ensino ofertantes de PROEJA no Rio Grande do Sul, compiladas por PNP.

Tabela 41 – Taxa de Evasão no PROEJA nas Unidades de Ensino do RS

Instituição	Unidade de Ensino	PNP 2018	PNP 2019
IFFAR	Campus Alegrete	33,7%	43,9%
	Campus Jaguari	0,0%	-
	Campus Júlio de Castilhos	22,9%	13,9%
	Campus Panambi	5,5%	44,2%
	Campus Santa Rosa	11,8%	36,1%
	Campus Santo Ângelo	41,1%	31,3%
	Campus Santo Augusto	23,2%	9,4%
	Campus São Borja	2,9%	20,0%
	Campus São Vicente do Sul	23,4%	50,0%
IFRS	Campus Alvorada	0,0%	2,1%
	Campus Canoas	28,3%	37,7%
	Campus Caxias do Sul	20,8%	6,5%
	Campus Porto Alegre	5,5%	20,6%
	Campus Porto Alegre Restinga	2,5%	15,5%
	Campus Rio Grande	66,7%	50,0%
	Campus Rolante	0,0%	23,1%
	Campus Sertão	39,1%	3,4%
IFSUL	Campus Avançado Novo Hamburgo	58,8%	27,9%
	Campus Charqueadas	5,2%	25,7%
	Campus Pelotas	1,8%	0,0%
	Campus Sapiranga	-	7,7%
	Campus Sapucaia do Sul	19,0%	16,1%
	Campus Venâncio Aires	30,0%	26,1%
UFSM-CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	26,6%	11,2%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Nota: Elaborado pelo autor, 2019.

A partir da Tabela 41, constata-se que na PNP 2018 das 23 Unidades ofertantes de PROEJA, 10 registraram taxas de evasão inferiores à taxa do estado do Rio Grande do Sul: do IFFAR, os campi Jaguari, Panambi, Santa Rosa e São Borja; do IFRS, os campi Alvorada, Porto Alegre, Porto Alegre Restinga e Rolante; e do IFSUL, os campi Charqueadas e Pelotas.

Por sua vez, na PNP 2019 constata-se que também 10 Unidades registraram taxas inferiores à taxa de evasão do Rio Grande do Sul: do IFFAR, os campi Júlio de Castilhos e Santo Augusto; do IFRS, os campi Alvorada, Caxias do Sul, Porto Alegre Restinga e Sertão; do IFSUL, os campi Pelotas, Sapiranga e Sapucaia do Sul; e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

Registra-se que, conforme a PNP 2018, o IFSUL Campus Sapiranga não ofertava PROEJA, assim como o IFFAR Campus Jaguari, na PNP 2019. Por isso, na Tabela 41, ambos contam com um traço no período que não ofertavam PROEJA.

Segundo os dados apresentados na Tabela 41, 56,52% das Unidades de Ensino registraram taxas de evasão no PROEJA superiores às do estado do Rio Grande do Sul, em ambos os períodos.

Sobre as maiores taxas de evasão no PROEJA, a PNP 2018 registra:

- a) 01 Unidade consta com taxa de 19%: IFSUL Campus Sapucaia do Sul;
- b) 06 Unidades constam na faixa de 20 a 29%: IFRS Campus Caxias do Sul, IFFAR Campus Júlio de Castilhos, IFFAR Campus Santo Augusto, IFFAR Campus São Vicente do Sul, UFSM-CTISM e IFRS Campus Canoas;
- c) 03 Unidades constam na faixa de 30 a 39%: IFSUL Campus Venâncio Aires, IFFAR Campus Alegrete e IFRS Campus Sertão;
- d) 01 Unidade consta com taxa de 41,1%: IFFAR Campus Santo Ângelo;
- e) 01 Unidade consta com taxa de 58,8%: IFSUL Campus Avançado Novo Hamburgo; e
- f) 01 Unidade consta com taxa de 66,7%: IFRS Campus Rio Grande.

Sobre as maiores taxas de evasão no PROEJA, a PNP 2019 registra:

- a) 06 Unidades constam na faixa de 20 a 29%: IFFAR Campus São Borja, IFRS Campus Porto Alegre, IFRS Campus Rolante, IFSUL Campus Charqueadas, IFSUL Campus Venâncio Aires e IFSUL Campus Avançado Novo Hamburgo;
- b) 03 Unidades constam na faixa de 30 a 39%: IFFAR Campus Santo Ângelo, IFFAR Campus Santa Rosa e IFRS Campus Canoas;

- c) 02 Unidades constam na faixa de 40 a 49%: IFFAR Campus Alegrete e IFFAR Campus Panambi; e
- d) 02 Unidades constam com uma taxa de 50%: IFFAR Campus São Vicente do Sul e IFRS Campus Rio Grande.

Merecem destaque, ainda, as Unidades que reduziram consideravelmente as suas taxas de evasão, entre as PNP's 2018 e 2019, ficando nesse último com uma taxa inferior a registrada para as Instituições do Rio Grande do Sul: do IFFAR, os campi Júlio de Castilhos (redução de 9 pontos percentuais) e Santo Augusto (redução de 13,8 pontos percentuais); do IFRS, o Campus Caxias do Sul (redução de 14,3 pontos percentuais); do IFSUL, o Campus Sapucaia do Sul (redução de 2,9 pontos percentuais); e o UFSM-CTISM (redução de 15,4 pontos percentuais).

À guisa de conclusão deste quarto capítulo, serão abordadas algumas constatações que foram sendo construídas no desenvolvimento da pesquisa, no trabalho do próprio capítulo, e que considera-se que merecem algum destaque.

Constatou-se, em análise às matrículas do PROEJA, que há a predominância feminina dentre os alunos do PROEJA, em praticamente todos os cenários analisados, exceto nas matrículas registradas na PNP 2018 para a Rede Federal, quando há uma pequena predominância masculina (diferença de 1,22 pontos percentuais).

Quanto a renda familiar per capita, verificou-se em todos os cenários analisados a predominância de matriculados que declararam renda inferior a um salário mínimo, sendo na PNP 2019, registrados 37,44% das matrículas na Rede Federal, 42,05% na região Sul e 40,94% dos matriculados no Rio Grande do Sul.

Também, destaca-se que, em nível de Rede Federal, há a predominância de pessoas autodeclaradas negras, segundo a PNP 2019, enquanto que, no mesmo período, na região Sul do Brasil e no estado do Rio Grande do Sul, a predominância é de alunos matriculados autodeclarados brancos.

Há de se ponderar, no quesito raça/cor, que mesmo havendo na proposta do PROEJA uma política específica para o público indígena, os números mostram uma participação muito pequena dessa parcela da população, num total de 1,02% do total de matrículas no PROEJA em 2017 (conforme PNP 2018), com um pequeno crescimento em 2018 (PNP 2019), chegando a 1,5% do total de matrículas no PROEJA. Mostra-se, assim, necessário o desenvolvimento de pesquisas específicas com o público indígena.

Insta destacar que são altos os índices de “não declarados”, tanto na questão renda quanto na questão cor/raça, como podem ser verificados ao longo da pesquisa. Tal constatação poderia ser justificada pela falta de obrigatoriedade de declarar-se, salvo os casos de acesso por cotas, contudo, compreende-se que por tratar-se de índices significativos, mereceria uma maior investigação, em pesquisas futuras e específicas.

No quesito quantitativo de matrículas, cabe destacar o espaço ocupado pelo estado do Rio Grande do Sul, que, segundo a PNP 2019, em nível nacional, responde por 7,29% das matrículas, enquanto que na região Sul, corresponde por 41,76% dos matriculados no PROEJA.

Outro índice que merece destaque é o das matrículas nos cursos por Eixo Tecnológico, sendo que em todos os cenários analisados o Eixo que se destaca é o Gestão e Negócios. Caberia um aprofundamento da investigação, para se analisar quais os motivos que levaram ao Eixo Gestão e Negócios ser destaque (e com índices muito superiores aos demais). Questões econômicas? De recursos humanos? Pesquisas futuras, com mais resultados já publicados na Plataforma, possivelmente conseguiriam elucidar melhor esse índice.

Outros índices que merecem destaque são o de atendimento do percentual legal (meta) de matrículas no PROEJA e a taxa de evasão nos cursos PROEJA. No primeiro caso, dentre as 38 Instituições analisadas verificou-se que apenas uma atinge a meta de 10% de suas matrículas destinadas ao PROEJA, caso do IFG. No outro, verificou-se taxas de evasão em torno de 20%, sendo que, segundo a PNP 2019, a Rede Federal tem uma taxa de 21,4%, a região Sul 25,4% e o Rio Grande do Sul. Em ambos os casos, apresenta-se, a partir dos dados verificados, a necessidade realização de pesquisas futuras, com uma investigação mais aprofundada, com mais bases de dados e subsídios específicos e atualizados para o período.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, buscou-se analisar o PROEJA, quanto política educacional, com vistas à inclusão e ao desenvolvimento social de jovens e adultos trabalhadores. Para efetivação da pesquisa, buscou-se aporte na historicidade da EJA no Brasil, na definição de política pública, na definição e constituição da Educação Profissional no Brasil, perpassando pela análise da própria política PROEJA e EJA-EPT, seus documentos balizadores, sua política de oferta, onde discutiu-se sobre os desafios da política e a sua rede de oferta, em outras palavras, suas fragilidades e potencialidades, culminando em uma análise do seus perfis de oferta e de ocupação das vagas, a partir de um trabalho realizado com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha.

À guisa de considerações finais, busca-se apresentar um conjunto de ponderações e constatações construídas ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa e que agora maturadas seguem, algumas como respostas e outras como “inquietações”.

Na trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, debatida ao longo do segundo capítulo, pode-se verificar a implantação de campanhas, programas e projetos voltados à EJA, marcados por processos de formação fragmentados e aligeirados, desconexos à realidade dos alunos e, na maioria das vezes, como uma reprodução do processo aplicado aos alunos da Educação tida como regular. Tais propostas se mostraram fortemente pautadas por políticas de governo descontínuas, sendo dissolvidas a cada troca de governo para a implantação de novas propostas.

Essa foi a tônica, desde o Brasil Colônia até o início do Século XXI, quando assume a presidência do Brasil um governo popular, a partir de uma aliança política de centro-esquerda, que passa a realizar mudanças estruturais na Educação, dentre elas na Educação de Jovens e Adultos, que recentemente havia se tornado modalidade de ensino, a partir da promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/1996.

Dentre as mudanças propostas pelo novo governo federal (2003-2007), iniciava-se a discussão de uma formação integral para jovens e adultos trabalhadores, numa perspectiva de articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, o que deu origem ao PROEJA.

Constata-se, assim como pondera Jaqueline Moll (2010), que pouca era a relação entre os campos relacionados ao PROEJA (EJA, EPT e Educação Básica), tanto do ponto de vista teórico quanto da elaboração de políticas públicas. Assim, ao aproximá-los, constituiu-se um novo campo epistemológico, pedagógico e curricular, que permitiu relacioná-los tanto no campo da reflexão quanto no da práxis educacional e política.

Assevera-se que, assim como os demais programas implantados ao longo da história, o PROEJA tem potencialidades, que precisam ser exploradas, e fragilidades, que precisam ser corrigidas, mas com um diferencial: é uma proposta pensada para a formação continuada de uma parcela da população desassistida de uma Educação de qualidade, normalmente reservada, até então, às elites.

Mostra-se que, nesse processo, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, juntamente com os Institutos Federais, foi fundamental para a disseminação do PROEJA e implementação da política no território nacional, sendo que, os Institutos Federais, como constatado no quarto capítulo, são responsáveis por mais de 90% da oferta do PROEJA na Rede Federal em nível nacional, e em algumas regiões e estados, como no caso dos analisados na pesquisa (região Sul e estado do Rio Grande do Sul), chegando a índices superiores a 95%.

Como pode-se acompanhar ao longo da pesquisa, fez-se a opção por tratar o PROEJA como política, pois, pode ser denotado que trata-se de uma política nacionalmente instituída, reconhecida durante um período como uma política de governo, mas desde o início tratada por grande parte das Instituições ofertantes como uma política institucional, como defende Maraschin (2019). Ratifica-se tal afirmativa, a partir das narrativas construídas por participantes dos grupos focais da pesquisa da autora, ao afirmarem que o PROEJA, em dado momento, não era mais o “programa bola da vez”; ora, mesmo não o sendo, seguiu vivo nas Instituições, sendo ofertado, ampliando sua oferta, tanto em Unidades quanto em Eixos Tecnológicos ocupados (a exemplo, o aumento do número de Instituições ofertantes e de Cursos ofertados no PROEJA, entre as PNP 2018 e 2019 – *vide Tabela 1*).

Assim, há de se considerar que, mesmo que o PROEJA não tenha conseguido até o momento se consolidar como uma política de Estado, visto que as mudanças de governos evidenciam a partir de fomento orçamentário-financeiro as suas percepções acerca da política, o PROEJA pode ser considerado uma política Institucional, dada a importância e os recursos, humanos e financeiros, que as Instituições ofertantes empenham ao PROEJA.

Outrossim, a falta de fomento e de recursos orçamentários e financeiros à política, em detrimento a outros programas “bola da vez”, gerou (e possivelmente gera) desinteresse de algumas Instituições na oferta do PROEJA, como mencionado na pesquisa de Maraschin (2019), optando pela oferta dos “bola da vez”, na perspectiva de garantia de recursos.

Talvez seja esse um dos motivos que levou a somente pouco mais de um terço das Instituições que compõem a Rede Federal a ofertarem o PROEJA em 2018, conforme a PNP

2019, mesmo que a legislação vigente, datada de 2006, preveja a oferta em todas as Instituições da Rede Federal.

Ou talvez (ou, também), tenha-se nas Instituições não-ofertantes problemas como os relatados na pesquisa de Maraschin (2019), e já presenciados pelo pesquisador durante a sua carreira em uma Instituição da Rede Federal, de o corpo de servidores (Docentes e/ou Técnicos) não “quererem” a oferta de PROEJA, por preconceito, por compreenderem que sua titulação acadêmica não condiz com a atuação no PROEJA, ou mesmo por não se sentirem qualificados o suficiente para a atividade.

Cabe aqui destacar que a formação continuada é premissa instituída pelo PROEJA, conforme seus Documentos Base, discutidos no terceiro capítulo desta pesquisa. Com efeito, a formação acadêmica, via de regra, não prepara para o exercício da Docência no público de EJA, como mencionado na pesquisa de Maraschin (2019), uma vez que essa atividade exige do profissional da Educação sensibilidade para com a temática, o que se adquire a partir da predisposição à aproximação com seu público, como afirma Moll (2004) e também durante as formações continuadas, nas trocas de experiências e interações com os pares.

Acerca da formação continuada, destaca-se o disposto no Documento Base do PROEJA FIC Ensino Fundamental (BRASIL, 2007c), que prevê formação continuada para além do grupo de docentes e de gestores do PROEJA, agregando também Técnico-Administrativos em Educação que atuem junto à política, o que não é previsto nos demais Documentos Base. Ora, compreende-se de fundamental importância a formação de uma rede que envolva e acolha o público do PROEJA e isso só se torna possível agregando-se todos os agentes que atuam com esse público, tornando-os parte desse processo. Pedagogos, Técnicos em Assuntos Educacionais, Assistentes Sociais, Assistentes de Alunos, Bibliotecários e Auxiliares de Biblioteca, dentre outros, tem, muitas vezes, mais convívio extraclasse com o público do PROEJA, ou mesmo tem muito a contribuir com as questões que envolvem às inúmeras dinâmicas pedagógicas desenvolvidas em uma Instituição de Ensino. Entende-se, assim, que a criação de uma rede de atuação no PROEJA, sólida, a partir da troca de experiências e conhecimentos, e que construam conhecimentos conjuntamente a partir dessas trocas, vão ao encontro dos objetivos propostos à política e ao seu pleno atendimento.

Durante a análise dos Documentos Base, mais especificamente o do PROEJA Indígena, a busca por materiais que subsidiassem a discussão gerou certo estranhamento, ao perceber que pouco há ou quase nada referente ao tema: consultada a plataforma de pesquisa acadêmica Scielo, com os termos “PROEJA Indígena”, “EJA Indígena”, “EJA-EPT Indígena”, “EPT Indígena”, não foi obtido nenhum resultado; na mesma plataforma, o termo

“Educação Indígena” retornou dezessete resultados, contudo, nenhum que dialogasse com a pesquisa; na plataforma Google Acadêmico, foi possível localizar uma monografia de Especialização, a qual foi incorporada às discussões daquela seção. Na monografia, Fabiano Cerri (2012) já apontava para a necessidade de atenção ao PROEJA Indígena e a pouca exploração do tema em pesquisas.

Compreende-se que urge a necessidade de pesquisas na área que abordem o público Indígena, numa perspectiva de se mensurar e analisar desde a implementação do PROEJA junto a esse público, até o desenvolvimento de ações que podem vir a ser canais de acesso ao PROEJA nas comunidades indígenas.

Ainda, quanto à análise dos Documentos Base do PROEJA, destaca-se a preocupação expressa no Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental quanto ao monitoramento da política, numa perspectiva de corrigir rumos e de avaliar a própria implementação do PROEJA (BRASIL, 2007c), preocupação esta que não se encontra expressa no Documento Base PROEJA Técnico. Pode-se considerar que haja tal diferença, pois, o do PROEJA Técnico foi elaborado a partir do Decreto nº 5.478/2005 e revisado à luz do Decreto nº 5.840/2006, enquanto o do PROEJA FIC Ensino Fundamental foi redigido, segundo Moll (2010) após a promulgação do último Decreto, tendo por base o documento do Técnico. Daí, pode-se considerar que o seu aprimoramento venha desta condição: um ajuste realizado a partir dos referenciais utilizados.

Sobre a construção dos Documentos Base, autores como Moll (2010) e Machado (2009), reconhecem o papel desempenhado pela SECADI na diversidade característica do PROEJA, bem como na construção e desenvolvimento de políticas públicas, assim como na luta pela manutenção delas, para esses públicos.

Cabe registrar que a dissolução da SECADI, criada em 2004 e extinta em 2019, ainda gera dúvidas quanto ao desenvolvimento das ações atribuídas à Secretaria, dentre elas o acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos, o que pode estar corroborando para o “silenciamento⁸³” que se encontra o PROEJA, como tratado por Maraschin (2019).

⁸³ A autora pontua que “entende-se por silenciamento o não fomento do programa e as inúmeras discussões que envolvem o ensino médio e que compreende um retrocesso ao olhar a historicidade do ensino médio no Brasil” (MARASCHIN, 2019, p. 289, nota de rodapé n. 69)

Ainda sobre “silenciamento”, dados recentes dão conta de que o ano de 2019 teve o menor investimento em Educação de Jovens e Adultos da década, tendo o governo federal investido apenas 22% do previsto para a modalidade⁸⁴.

O fomento e a destinação de recursos para o desenvolvimento do PROEJA e sua consolidação é tema de vários autores, dentre eles Ciavatta (2005), Costa e Machado (2017), Maraschin (2019), Moll (2018, 2019) e Moura (2007). Há, dentre os autores, certa unanimidade com relação à necessidade de destinação de recursos, a definição da fonte desses, na perspectiva de desenvolvimento de uma política que se consolide e perpetue.

O aporte financeiro e o fomento para o desenvolvimento do PROEJA durante os governos populares (de esquerda), como citado em Maraschin (2019), seguido de retrocessos a partir do congelamento de investimentos por vinte anos em áreas prioritárias como Saúde e Educação, por meio da Emenda Constitucional 95/2016⁸⁵ (MOLL, 2018), e, mais recentemente, o contingenciamento orçamentário imposto pelo Governo Federal em 2019, precedido de manifestações e protestos de estudantes e trabalhadores em Educação em todo o país, afetam também o PROEJA, que atravessa um período de escassez de investimentos, sem fomento e sem posicionamento do Estado quanto a seus rumos.

Quanto à análise dos investimentos no PROEJA, cabe ressaltar que, devido às limitações da Plataforma Nilo Peçanha, base utilizada para análise dos indicadores do PROEJA no quarto capítulo da pesquisa, não é possível analisar os recursos empregados no PROEJA, pois, o painel onde constam tais informações, só conta com opções de filtragem por Organização Acadêmica (Tudo, CEFET, CPII e/ou Instituto Federal) e por Instituição. Aponta-se, assim, como sugestão, a inclusão das funcionalidades, para que se possa aferir os investimentos nas ofertas das Instituições e, também, sugerir a revisão do título do painel, que consta como Gasto Corrente por Matrícula, sendo sugerida a alteração para Investimentos.

Sobre a Plataforma Nilo Peçanha, cabe destacar inicialmente que, para o desenvolvimento do capítulo correspondente a análise do PROEJA em números, buscou-se referenciais que dessem suporte bibliográfico. A Plataforma, como já mencionado, é recente, tendo sido criada e disponibilizada em 2018. Ocorre que há, ainda, a falta de bibliografia correspondente ao assunto: buscou-se na plataforma Scielo, sem sucesso, e na BDTD, onde duas pesquisas foram relacionadas, sendo uma que não dialogava com a pesquisa e a outra, de autoria de Franciele Machado (MACHADO, 2018), que foi incorporada às discussões.

⁸⁴ Conforme a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/13-01-2020-15-37-em-2019-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-o-menor-investimento-da-decada>. Acesso em: 07 jan. 2020.

⁸⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm

Diante disto, e por tratar-se a Plataforma Nilo Peçanha de uma base ainda muito recente, urge a necessidade de realização de novas pesquisas e também do acompanhamento da Plataforma, que prevê publicações anuais acerca dos dados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Sobre o trabalho desenvolvido com os dados disponíveis na Plataforma, emergiram problemas e dificuldades de funcionalidade da ferramenta, bem como muitas constatações acerca dos dados obtidos a partir das análises.

Verificou-se, durante a realização da pesquisa, vários momentos em que a Plataforma Nilo Peçanha oscilava, chegando a ficar indisponível durante vários dias. Entende-se que, uma base de dados governamental que abriga informações de tamanha relevância, precisa ser estável, estando disponível para pesquisadores, membros das Instituições ou da própria Comunidade que queriam acompanhar as informações referentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que foi o objetivo da idealização da Plataforma.

Em sua pesquisa, Machado (2018) aborda sobre dificuldades com relação ao acesso à Plataforma Nilo Peçanha. Na pesquisa, um dos participantes ao ser entrevistado relatou dificuldades de acesso em horário comercial, tendo que realizar seu trabalho, de inserção de dados na Plataforma, de sua casa no período da madrugada (MACHADO, 2018). Registre-se que, a dificuldade de acesso em horário comercial e o acesso em horários alternativos, em busca de certa estabilidade do sistema, também foram questões enfrentadas durante a realização desta pesquisa.

Machado relata que, ao questionar os participantes da pesquisa sobre sugestões de melhorias para os sistemas governamentais em que atuavam, a resposta mais frequente foi de melhoria na estabilidade dos sistemas, para evitar retrabalho de inserção de dados e minimizar falhas (MACHADO, 2018), as quais corrobora-se nesta pesquisa.

Assim como no caso mencionado anteriormente, do painel que trata sobre os investimentos na Rede, mas não conta com opções eficientes de filtragem, também verificou-se a falta de contadores em alguns painéis da Plataforma, obrigando a contagem manual de linhas de dados, o que pode incorrer em erros de contagem. Na pesquisa, para evitar equívocos, fez-se a opção por confrontar a contagem manual de um painel com contagens disponíveis em outros painéis, comparando valores, visando à minimização de erros.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas, muitas foram as constatações a partir dos dados disponíveis na Plataforma, as quais, pode-se afirmar, corresponderam às expectativas geradas com a pesquisa, de se analisar dados inerentes à implementação do PROEJA, ao seu aspecto inclusivo, à sua oferta e ocupação de vagas.

Cabe salientar que a grande maioria das constatações encontra-se expressa no quarto capítulo desta pesquisa, junto às tabelas de dados e suas análises correspondentes. Com efeito, para atendimento da demanda criada pela pesquisa, traz-se neste espaço algumas das considerações sobre o PROEJA e seus números, além de ponderações acerca da Plataforma.

Dentre os dados referentes à inclusão, destaca-se inicialmente a constatação de predominância de matrículas na Rede Federal, nível nacional, de pessoas autodeclaradas como negras, num percentual de 50,19% das matrículas referentes a 2018 (PNP 2019), como pode ser verificado na Tabela 6. Em um país, onde a população negra é maioria⁸⁶, constatar a inclusão dessa parcela da população no PROEJA, com mais da metade das matrículas registradas na Rede Federal, demonstra o caráter inclusivo da política pública PROEJA e o seu atendimento com demandas sociais. Cabe registrar que, no mesmo período, na região Sul e no Rio Grande do Sul a predominância foi de matriculados autodeclarados brancos.

Destaca-se a predominância feminina nas matrículas do PROEJA, sendo predominante em cinco dos seis cenários analisados (somente na PNP 2018, o quantitativo de alunas matriculadas fica pouco atrás do número de matriculados do sexo masculino). Pode-se constatar, assim, que o PROEJA tem sido procurado, em sua grande maioria, por trabalhadoras que buscam elevação de sua escolarização e profissionalização.

Infelizmente a plataforma não possui opções de registro de gênero, o que poderia trazer interessantes resultados à pesquisa, podendo inclusive ampliar a predominância feminina no PROEJA, por exemplo.

Sobre os dados de matriculados que declararam sua renda familiar per capita verificou-se, em todos os cenários analisados, a predominância de matriculados que declararam renda inferior a um salário mínimo, o que comprova que, em sua maioria, os alunos inseridos por meio do PROEJA são pessoas de baixa renda.

Neste quesito, constatou-se que faltam, na opinião do pesquisador, dados socioeconômicos dos matriculados, que poderiam retratar melhor a inclusão e a diversidade no PROEJA, como composição da renda familiar (se o estudante participa ou é o maior depositário, por exemplo), se trabalha, se a atividade exercida é formal, se é na área de atuação do Curso que está inserido; quanto tempo fora da escola, motivos pelo afastamento; se é oriundo de Escola pública ou privada, dentre outros.

Verificou-se também que não há registros quanto a inclusão de pessoas com deficiência, mesmo que a sua inclusão seja condição legal (Lei nº 12.711/2012). Seria

⁸⁶ Conforme dados do IBGE. Cf.: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#resultado>

interessante que a Plataforma disponibiliza-se todos os dados referentes ao atendimento da Lei nº 12.711/2012, conhecida por “Lei de Cotas”, disponibilizando os indicadores relativos aos alunos oriundos de Escola pública, de pessoas com deficiência, além dos já disponibilizados (autodeclarados pretos, pardos e indígenas).

Constatou-se, também, que o atendimento do percentual legal é um problema a ser enfrentado pelas Instituições e precisa ser fomentado pelo Governo Federal, visto que dos dados disponíveis, de todas as Instituições que ofertam PROEJA (pois, algumas nem ofertam), apenas uma Instituição, o IFG, atende a meta legal colocada para atendimento ao PROEJA. A política de oferta precisa ser revista e, na opinião do pesquisador, de forma integrada, em rede, visto tratar-se de um problema generalizado. Cabe ressaltar que, na Plataforma Nilo Peçanha, esse quesito só é avaliado entre os Institutos Federais.

Sobre os altos índices de evasão, constatados no Capítulo 4, existem vários estudos e propostas de políticas Institucionais na Rede Federal, que buscam a compreensão e redução desses índices. Recentemente, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) noticiou a elaboração de um documento norteador para a “Política de Acesso, Permanência e Êxito na Rede Federal”⁸⁷, previsto para ser divulgado em 2020.

Também, tomando por empréstimo a constatação de Maraschin (2019, p. 73), de que “além do problema da evasão, faltam registros de turmas do PROEJA criadas para o público, as quais o programa destina como prioridade (indígenas, quilombolas, desempregados, etc.)”, considera-se que essa demanda poderia ser, também, incorporada à Plataforma Nilo Peçanha, fazendo um retrato diagnóstico de todo o PROEJA, em suas diferentes áreas e possibilidades.

Quanto a questão da visibilidade das Instituições na Plataforma Nilo Peçanha, não há qualquer registro de justificativa da exclusão das demais instituições que compõem a Rede Federal, no quadro que trata sobre o atendimento da meta legal, onde só estão relacionados os IFs da Rede Federal.

Também, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, mesmo constando como membro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (conforme Lei nº 11.892/2008), não consta relacionada na Plataforma Nilo Peçanha, não podendo assim ter seus dados verificados por indisponibilidade dos mesmos.

A caminho da finalização, aponta-se para a constituição do total de matrículas na Plataforma Nilo Peçanha, que com excesso de elementos, torna-se confusa, pois, contempla

⁸⁷ Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/3072-fde-apresentara-em-2020-documento-sobre-acesso-permanencia-e-exito-na-rede-federal?Itemid=609>

no seu somatório alunos em curso juntamente com concluídos e evadidos daquele ciclo escolar, o que pode não apresentar de forma clara o número real de matrículas ativas no PROEJA ou em outra oferta pesquisada na Plataforma, visto que considera em seu total, inclusive, alunos que já não tem mais vínculo com o Curso (caso, por exemplo, de quem abandona ou cancela o Curso).

Cabe registrar que não se tem a pretensão de esgotar as possibilidades de pesquisas do PROEJA na Plataforma Nilo Peçanha, mas sim o oposto, uma vez que o propósito desde a concepção da pesquisa foi de expor os dados disponíveis, dar início às discussões e fomentar possíveis futuras pesquisas baseadas na Plataforma, visto tratar-se de uma base que, teoricamente, disponibilizará resultados anuais da Rede Federal.

Pode-se assim concluir, não na perspectiva de encerrar as discussões, pelo contrário, mas de dar conta do proposto nesta pesquisa que, diante das considerações apontadas e do desenvolvimento da própria pesquisa, nos diálogos com os autores, nas constatações a partir dos marcos legais, de documentos norteadores, de bibliografia específica e qualificada e, dos subsídios construídos a partir dos números do PROEJA, que o problema exposto foi satisfatoriamente respondido, não esgotado, pois, tratando-se do campo Educação e suas políticas, e de uma política ainda tão “jovem” como o PROEJA, as discussões não tendem a se esgotar, visto que novos olhares, perspectivas, novos marcos legais, documentos e indicadores, novas discussões surgem *pari passu* a própria Educação se movimenta, se desenvolve, se constrói e reconstrói.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 51-63, 2010. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/218/201>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- BAQUERO, Rute. Educação de Adultos. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 136-137.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBASCO, Claudio Almir; KUIAVA, Evaldo (Org.). **Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani**. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 jul. 2004. **Regulamenta o §2º do Art. 36 e os Art. 39 e 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, DF, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 jun. 2005. **Institui, no âmbito das instituições federais de Educação tecnológica, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 jul. 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dez. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 dez. 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 1, de 03 de janeiro de 2018. **Institui a Plataforma Nilo Peçanha – PNP, a Rede Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REVALIDE**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jan. 2018, Seção 1, p. 10.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília, DF: CNE/MEC, mai. 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação. **Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA 2007: de Programa a Política Pública**. Brasília, DF: SETEC/MEC, jun. 2007a.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação. **Documento Base do PROEJA: Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio**. Brasília, DF: SETEC/MEC, ago. 2007b.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação. **Documento Base do PROEJA: Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental**. Brasília, DF: SETEC/MEC, ago. 2007c.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação. **Documento Base do PROEJA: Educação Escolar Indígena**. Brasília, DF: SETEC/MEC, set. 2007d.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação. **Documento Referência PRONATEC EJA**. Brasília, DF: SETEC/MEC, mar. 2013.

CACHO, Mylenna Vieira; MOURA, Dante Henrique. Avaliação das políticas públicas da Educação Profissional de Jovens e Adultos na perspectiva de formação ao longo da vida. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n. 3, p. 02-10, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3034/1361>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CERRI, Fabiano. **Impasses e possibilidades na criação de PROEJA em reserva indígena**. 2012. 34 p. Monografia (Especialização em Educação profissional integrada a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira (PR), 2012.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 01 dez. 2019.

CNM/CUT – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS METALÚRGICOS. **A década do INTEGRAR**. 2005. Disponível em: <http://www.cnmcut.org.br/conteudo/a-decada-do-integrar>. Acesso em: 29 nov. 2019.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

CRUZ SOBRINHO, Sidinei. PROEJA: premissas e provocações político-pedagógicas. In: MÜLLER, Ângela Denise Riske et al. **Capacitação de Professores e Atuação Docente em**

PROEJA FIC e PROEJA FIC Prisional no Instituto Federal Farroupilha. Santa Maria, RS: Instituto Federal Farroupilha, 2016, p. 13-26.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação nas Constituições Brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil:** Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 19-29.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 set. 2018.

FERRARI, Gláucia Maria. O PROEJA e a Pedagogia da Alternância em Institutos Federais: A experiência do IF Baiano – *Campus* Santa Inês. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT18-4449.pdf>. Acesso em 15 out. 2018.

FLORES, Tânia Maria Dantas. **Política Pública PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro (BA):** (des)caminhos, contradições e consequências. 2016. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão (SE), 2016.

FÓRUM ESTADUAL DE PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS EM PROEJA. **Carta dos Participantes.** Santa Maria, out. 2010.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano, 2003, v. 6.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época, v.23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008 (Coleção Leitura).

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 12 ed. São Paulo: Vozes, 2015.

MACHADO, Maria Margarida. 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. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2240/2207>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MACHADO, Franciele de Lima. **Uma análise sobre Sistemas de Informação governamentais para Educação Profissional e Tecnológica:** na busca pela qualificação dos dados declarados. 2018. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chaves da análise do discurso**. Trad. Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: ED. UFMG, 1998.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a, p. 141-143.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalhador/Formação Profissional. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b, p. 399-401.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Trabalho pedagógico na Educação profissional: o PROEJA** entre disputas, políticas e experiências. Curitiba: Appris, 2019.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da Educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 131-138.

MOLL, Jaqueline. A perspectiva da Educação integral e a escola comum para a população brasileira. In: SANTOS, Fernanda Marsaro; PINA, Kleber Vieira (Orgs.). **A Escola Pública de que precisamos: novas perspectivas para estudantes e professores**. Jundiaí, SP: Paco, 2018, p. 393-418.

MOLL, Jaqueline. Formação humana integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade. In: SPIGOLON, Nima I. et al. (Orgs.). **Educação Integral: movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando, 2019, p. 11-21.

MORAES, Gustavo Henrique et al. **Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica**. Brasília, DF: Editora Evobitz, 2018.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**. [S.I.], v. 2, p. 04-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 01 dez. 2019

MUMBACH, Alexandre; NOGUEIRA, Sandra Vidal; BÖLTER, Serli Genz. A democratização do Ensino Superior na região das Missões/RS: os perfis de atuação da UFFS e do IFFAR. In: FELDEN, Eliane de Lourdes et al. (Orgs.). **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Santo Ângelo: compromisso com a Educação pública, gratuita e de qualidade**. Cruz Alta, RS: Ilustração, 2020, p. 371-386.

NOSELLA, Paolo. A Educação e o Mundo do Trabalho: da Sociedade Industrial à Sociedade Pós-Industrial. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. III – Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 243-256

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

NOVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OPNE – OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 10 – EJA integrada à Educação Profissional**. 2018. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/10-eja-integrada-a-educacao-profissional/indicadores>. Acesso em: 12 nov. 2019.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução da Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 139-141.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2018 (Ano Base 2017)**. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>. Acesso em: 03 set. 2019.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2019 (Ano Base 2018)**. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: 03 set. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUERUBIN, Docimar. **A contribuição do Programa Integrar para os Rumos da Educação Profissional**. 2008. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2008.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: SEMINÁRIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, 2008, [S.I.]. **Anais...** Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: Uma história de complexidade e tensões. **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n.7, p. 14-27, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253>>. Acesso em: 05 out. 2018.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. III – Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 30-39.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. Uma análise crítica da Educação Popular como Política Pública. In: SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo; ANDRIOLI, Liria Ângela; FRANTZ, Walter (Org.). **Educação Popular e Políticas Públicas: reflexões a partir de diferentes lugares e olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016, p. 15-35

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. III – Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 257-277

SOUSA, Elizeu Clementino de. (Auto)Biografias, identidades e alteridade. Modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, ano 02, vol. 04, jul-dez 2008, p. 37-50.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da Educação**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRINDADE, Glademir Alves; VENDRAMINI, Célia Regina. A Relação Trabalho e Educação na Pedagogia da Alternância. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 44, p. 32-36, dez.2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art03_44.pdf>. Acesso em 17 nov. 2018.

VITORETTE, Jaqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do PROEJA como política pública de Estado**. 2014, 253 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2014.